



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ  
НОЦ «Инновационное проектирование  
в мультилингвальном образовательном пространстве»  
Учебно-методический центр «УдГУ-Лингва»

*Серия «Языковое и межкультурное образование»*

**МНОГОЯЗЫЧИЕ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Сборник статей**

---

Выпуск 2

Издательство «Удмуртский университет»  
Ижевск – 2010

УДК 811 (07)  
ББК 81.2–91  
М688

*Подготовлен к изданию при поддержке РГНФ,  
№ 10-04-80480г/У. Удмуртский университет*

М688 Многоязычие в образовательном пространстве: сб. ст. Вып. 2 / сост. и ред. Т. И. Зеленина, Л. М. Малых.. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет, 2010. – 177 с.

В сборнике представлены материалы, освещающие современные направления в обучении иностранным языкам, даются рекомендации по внедрению инновационных технологий в процессе их изучения. Освещается деятельность современного языкового центра и его роль в создании многоязычной среды обучения и межкультурного воспитания.

## СОДЕРЖАНИЕ

I. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР «УДГУ-Лингва».....	5
Малых Л. М., Тойкина О. В., Мансуров В. С. Направления деятельности Учебно-методического центра «УдГУ-Лингва».....	5
Иванова И. В. Неделя многоязычия в УдГУ .....	11
II. ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ОБЩЕСТВО .....	17
Буйнова О. Ю. Языковые средства политкорректности в английском языке .....	17
Буторина Н. В. Гендерный аспект номинации деятелей наук (на материале романских языков).....	22
Жукова А. В. Психолингвистические аспекты многоязычия .....	27
Копылова Т. Р. Ценности в русской и испанской лингвокультурах (на материале лингвоассоциативного эксперимента).....	32
Медведева Т. С. Культурные доминанты в межкультурной коммуникации: к вопросу о двуязычном словаре- концептуарии.....	40
Широких В. М. Семейные отношения в удмуртской и английской паремиологии.....	49
III. СПОСОБЫ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	55
Брим Н. Е., Вартанова В. В. Формирование рефлексивных умений у будущих учителей иностранного языка средствами театральной деятельности .....	55
Буйнова О. Ю. Сравнительный анализ результатов ЕГЭ по иностранным языкам за 2008–2009 гг. (на примере Удмуртской Республики).....	65
Колодкина Л. С. Портфолио программа как фактор вариативности педагогической практики .....	73
Колодкина Л. С. Организационно-методический аспект работы с портфолио программой.....	84
Лаврентьев А. И. Словесный юмор в изучении иноязычной культуры .....	91
Маханькова Н. В. Исследовательский проект в формате лекции ....	96
Медведева Д. И. Обучение латинскому языку в контексте языков западной европы.....	101
Тойкина О. В. Реализация интегративного подхода при обучении немецкому языку как второму иностранному.....	108

<i>Тройникова Е. В.</i> Метод конкретных ситуаций в языковом поликультурном образовании .....	118
<b>V. МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....</b>	<b>125</b>
<i>Вартанова В. В.</i> Особенности использования аудитивных и видео-аутентичных материалов при организации занятий в языковой лаборатории .....	125
<i>Войтович И. К.</i> Информатизация общества и дистанционное образование.....	130
<i>Малик Н. Е.</i> Методика работы с субтитрами в комплексном обучении иностранному языку .....	138
<i>Малик Н. Е., Мансуров В. С.</i> Руководство по созданию субтитров на базе УМЦ «УдГУ-Лингва».....	144
<i>Сабитова Н. Г., Шардакова О. И., Чекина И. Г.</i> Методические рекомендации по тестированию в системе e-learning.....	146
<i>Широглазова Н. С.</i> Компьютерные обучающие программы как элемент технологии обучения лексической стороне речи .....	155
<b>V. ИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ....</b>	<b>161</b>
<i>Бакакина Е. Л.</i> Обучение общеучебным умениям (из опыта работы JССС, штат Канзас, США) .....	161
<i>Опарин М. В.</i> Система экзаменов по немецкому языку для доступа к обучению в вузах ФРГ .....	173

## **I. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР «УдГУ-Лингва»**

*Малых Л. М., Тойкина О. В., Мансуров В. С.*

### **НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА «УДГУ-Лингва»**

Современные особенности языкового образования таковы, что изучение иностранных языков выходит за рамки учебного процесса, планируемого исключительно преподавателем с использованием традиционных средств обучения. Возникла необходимость создания образовательных центров, в которых студенты могли бы изучать языки в соответствии со своими личными потребностями с использованием новейших образовательных технологий. Преподаватели также нуждаются в подобных центрах, так как у них появляется возможность апробировать экспериментальные методики обучения языкам, делиться накопленным опытом с коллегами.

Учебно-методический центр «УдГУ-Лингва» стремится соответствовать данным запросам и предлагает студентам и преподавателям виды деятельности, которые можно рассматривать как отдельные направления в работе Центра. Во-первых, основной задачей Центра является проведение идеи многоязычия в студенческой среде. Сегодня мало знать один и даже два иностранных языка. Наш опыт показывает, что студенты Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) УдГУ готовы к изучению трех, четырех и более иностранных языков. Необходимо уделить больше внимание и родному языку студентов – как русскому, так и другим национальным языкам в процессе соизучения новых языков. Поэтому важным направлением деятельности Центра является разработка образовательных программ, направленных на формирование поликультурной многоязычной личности.

В связи с тем, что ученые УдГУ работают в этом направлении не первый год, у нас есть возможность обобщать и распространять накопленный передовой опыт формирования поликультурной многоязычной личности. А это – еще один вид деятельности Центра: изучение, распространение и интеграция новых обучающих технологий формирования поликультурной многоязычной личности студента в учебный процесс факультетов, в том числе неязыковых.

Другой актуальной задачей в работе Центра является создание инновационной образовательной среды для организации продуктивной самостоятельной учебной деятельности студентов и формирования субъекта учебной деятельности в процессе изучения иностранных языков. Следует в связи с этим отметить, что в течение десяти лет экспериментальная работа в данном направлении проводилась на базе лаборатории проектирования самостоятельной работы студентов ИИЯЛ – прообраза языкового центра, где занимались преподаватели кафедры второго иностранного языка – инициаторы создания данной лаборатории. Ими разработан комплексный подход к формированию у студентов навыков и умений работать самостоятельно на материале иностранных языков, что является важным аспектом деятельности Центра в данном направлении. Основой самостоятельного изучения иностранных языков на базе Центра служит экспериментальная программа практикумов, в которой широко используется прием так называемой «работы по станциям», способствующей тому, что в ходе одного занятия студенты осваивают приемы самостоятельной работы по всем видам речевой деятельности с целью создания творческого продукта на иностранном языке.

Не менее важное направление деятельности Центра – проведение открытых занятий на разных языках, в том числе на русском и национальных языках Удмуртии; курсов

повышения квалификации, семинаров, консультаций и разнообразных вечеров, презентаций, касающихся развития идеи многоязычия в студенческой среде. Нашей первой попыткой такого рода явилась «Неделя многоязычия в УдГУ», состоявшаяся в декабре 2009 г.

Необходимо также отметить, что УМЦ «УдГУ-Лингва» является частью структуры научно-образовательного центра (НОЦ) «Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве». В рамках научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов ИИЯЛ Учебно-методический центр «УдГУ-Лингва» обеспечивает активное взаимодействие с такими структурными подразделениями университета, как отдел грантов УдГУ, управление внешних связей, институт дистанционного обучения, мультимедиа-центр, научная библиотека УдГУ.

Мы рады, что студенты и преподаватели УдГУ с удовольствием включаются в нашу работу. Приглашаем к активному сотрудничеству с нами студентов и преподавателей иностранных, русского и национальных языков.

### ***Техническое оснащение Учебно-методического центра «УдГУ-Лингва»***

В учебно-методическом центре «УдГУ-Лингва» имеется девять компьютеров, объединённых локальной сетью для возможности передачи информации и осуществления работы в специальных сетевых программах. Наличие сети позволяет студентам осуществлять взаимодействие в процессе занятия, а преподавателям контролировать и корректировать работу студентов. Связь Центра с локальной сетью УдГУ позволяет пользоваться электронным каталогом и другими доступными электронными ресурсами библиотеки УдГУ с любого компьютера Центра.

Для тренировки переводческих навыков, самозаписи и самокоррекции произносительных навыков в распоряжении студентов имеются наушники со встроенными микрофо-

нами. Ноутбук, стационарный проектор и экран позволяют студентам и преподавателям проводить занятия с привлечением Power Point презентаций.

Просмотр фильмов и видеозаписей студенческих выступлений проводятся на большой плазменной панели.

Благодаря выходу в Интернет на базе Центра возможно проведение видеоконференций и дистанционных курсов обучения.

### ***Обучающие компьютерные программы для самостоятельной работы студентов***

На базе УМЦ «УдГУ-Лингва» имеется программное обеспечение, позволяющее максимально эффективно проводить практические занятия, лекции, семинары, а также самостоятельные виды деятельности студентов. Предлагаем список наиболее востребованных на сегодняшний день обучающих программ.

Электронные словари:

- LINGVO 12 MULTILINGUAL
- PROMT 8

Энциклопедии (также можно использовать в качестве одноязычных словарей):

- BRITANNICA 2005
- ENCARTA 2006 ENZYKLOPÄDIE
- DER BROCK HAUS
- HACHETTE MULTIMEDIA.

Для тех, кто изучает **английский язык**, будут интересны такие программы, как:

- READ+LISTEN+LEARN

Это коллекция Power Point презентаций на английском языке. Каждая тематическая презентация предлагает работу над четырьмя аспектами:

<i>vocabulary work,</i>	<i>translation,</i>
<i>listening,</i>	<i>discussion.</i>



- LONGMAN EXAMS COACH включает:

212 000 слов, фраз и терминов из таких областей, как компьютеры, бизнес, наука, медицина и т. д.; 160 000 примеров, включая тысячи примеров из академических работ и эссе; понятные определения, в которых используется не больше 2000 самых часто употребляемых слов; 35 часов интерактивных упражнений для подготовки к экзаменам FCE, CAE, IELTS, TOEIC и TOEFL.

В комплект входят: Exams Workbook – практическая помощь в подготовке к экзаменам; Writing Essay – помощь при написании работ; Longman Exams Coach CD-ROM; Словарь Longman Exams Dictionary – полная подготовка к экзамену.

Для изучающих **немецкий язык** Центр предлагает программы:

- DEUTSCH MULTIMEDIA

Данная мультимедийная учебная система предоставляет все необходимое для понимания содержания в контексте какой-либо ситуации: с интерактивными фото-рассказами и более чем 400 упражнениями, что позволяет учить язык максимально интенсивно. Грамотный виртуальный анализ ошибок, цифровая языковая запись и интегрированный словарь существенно повышают успеваемость студентов. Видео-ведущий играет роль учителя, стоит только «кликнуть» на него.

- TALK TO ME

Интерактивный компьютерный курс для изучения немецкого языка. Особенности программы: интерактивные диалоги, система распознавания речи и визуализации произношения, анимированные ролики, демонстрирующие артикуляцию звуков, упражнения для развития всех видов речевых навыков, индивидуальные настройки работы, отслеживание результатов обучения.

Для **франкофонов** будут интересны:

- FRANÇAIS MULTIMEDIA, TALK TO ME и др. компьютерные программы.

Помимо специализированных / одноязычных программ, в нашем Центре имеются программы аудио- и видеозаписи, позволяющие создавать занятия **по своей уникальной методике**. Так, например, программа AUDACITY, предназначенная для записи голоса, является отличным средством для тренировки переводческих навыков. Программа VIRTUAL DUB позволяет создавать субтитры для любого фильма на любом языке и т. д.

Всё это – лишь малая часть того, чем располагает учебно-методический центр «УдГУ-Лингва». Техника позволяет сделать огромный шаг вперёд в изучении иностранных языков и нельзя упускать свой шанс. Ознакомиться с полным каталогом программ можно с диска «Каталог аудио-визуальных программ для самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка».

### ***Учебно-методический фонд Центра***

В фонде Центра имеется методическая, учебная и художественная литература на немецком, английском, французском, испанском языках, доступная студентам.

Видеотеку Центра составляют: видеокассеты, аудиокассеты и DVD с фильмами на иностранных языках.

Одним из ведущих направлений работы учебно-методического центра «УдГУ-Лингва» является **сотрудничество с научной библиотекой** УдГУ. В Центре представлен достаточно широкий спектр справочной и учебно-методической литературы из фондов библиотеки УдГУ. Особенно следует отметить многообразие одноязычных, двуязычных и многоязычных словарей, представленных для работы на занятиях непосредственно в Центре.

Ещё одним направлением совместной работы с библиотекой является организация работы с актуальной периодической прессой на иностранных языках. Раз в месяц

происходит обновление периодических изданий, доступных для работы на занятиях в УМЦ «УдГУ-Лингва». Следует подчеркнуть, что мы не ставим перед собой задачи хранения большого количества литературы непосредственно в Центре. Основной задачей Центра выступает эффективная организация работы с новейшей литературой на теоретических, практических и самостоятельных занятиях по иностранному языку.

Учебно-методический фонд Центра формировался в течение ряда лет, благодаря грантовой деятельности преподавателей ИИЯЛ, а также при непосредственном участии наших зарубежных партнёров.

### ***Учебно-методическая организация работы Центра***

УМЦ «УдГУ-Лингва» работает с 8:00 до 20:00. В дневное время осуществляется учебный процесс, а вечернее время используется для проведения кино клубов, научных семинаров, самостоятельной работы студентов.

Студенты могут приходить в Центр в удобное для них время для индивидуальной самостоятельной работы. Интенсификация учебного процесса предполагает проведение занятий на базе Центра одновременно несколькими учебными группами.

В перспективах научной и учебно-методической деятельности Центра – расширение сотрудничества со студентами и преподавателями других факультетов УдГУ в области реализации инновационных идей в процессе многоязычного образования.

***Иванова И. В.***

### **НЕДЕЛЯ МНОГОЯЗЫЧИЯ В УДГУ**

«Неделя многоязычия в УдГУ» оставила массу впечатлений не только студентам, преподавателям и сотрудникам УдГУ, но и учащимся и учителям общеобразо-

вательных школ. Вся неделя была насыщена открытыми занятиями и лекциями, мастер-классами, творческими конкурсами, киноклубами, театральными и музыкально-поэтическими вечерами.

Началась «Неделя» с официального открытия учебно-методического центра «УдГУ-Лингва». Все ждали праздника, и он состоялся. Гостей, которые пришли поздравить с днем рождения новую научно-образовательную структуру, встречали с пышным караваем. Право разрезать красную ленточку предоставили М. М. Кибардину, помощнику первого проректора вуза, Т. И. Зелениной, директору ИИЯЛ и Л. М. Малых, директору УМЦ «УдГУ-Лингва».

В рамках «Недели» прошло много интересных и полезных мероприятий. Это, прежде всего, научно-методический семинар «Инновационные технологии обучения иностранным языкам в вузе». Были заслушаны такие доклады, как «Инновации в образовании в условиях кризиса (на примере образования США)» (доц. И. К. Войтович), «Компьютерные программы как элемент технологии обучения лексической стороне речи» (доц. Н. С. Широглазова), «Организация самостоятельной исследовательской деятельности студентов при помощи аудио- и видеотеки» (доц. Т. А. Краснова), «Организация аудиторной самостоятельной работы студентов в курсе французского языка как второго иностранного» (доц. В. В. Вартанова) и др.

Под руководством О. И. Смирновой, старшего преподавателя кафедры дидактики раннего обучения национальным и иностранным языкам, замечания директора по внеучебной и воспитательной работе ИИЯЛ, во время проведения «Недели» был организован круглый стол силами студентов ИИЯЛ на тему «Вопросы социальной и языковой адаптации детей-мигрантов в образовательное пространство Удмуртии». Разговор получился таким острым и интересным, что все дружно решили продолжить его, еще раз встретившись за круглым столом.

«Lingualand и мы» – под таким названием проходил конкурс творческих групповых проектов, который был направлен на развитие творческого потенциала студентов и преподавателей ИИЯЛ. Организаторы конкурса сознательно не ограничивали тематику работ с целью привлечения наибольшего числа участников. Но установка была на творческое переосмысление и переработку того материала, который изучается непосредственно в рамках учебной программы по иностранным языкам.

Все проекты были представлены в форме Power Point презентаций по темам, пройденным в курсе первого и второго иностранных языков. Например, «Знакомство с особенностями культуры России», «Празднование Октоберфеста в Германии», «Благотворительность в современном обществе», «Викторина по латинскому языку», «Культура повседневного общения» и др.

### ***Календарь событий «Недели многоязычия»***

№	Дата	Мероприятие	Ответственные
1	30.11.09	Официальное открытие Учебно-методического центра «УдГУ-Лингва»	<i>Зеленина Т. И., д. ф. н., проф.; Малых Л. М., к. ф. н., доц.</i>
2		Открытое занятие «Организация исследовательской деятельности студентов-бакалавров в рамках учебного курса «Введение в мультингвальное обучение»	<i>Малых Л. М., к. ф. н., доц.</i>
3		Открытая лекция «Конструирование дидактического портфолио как средство организации профессионального трека специалиста»	<i>Колодкина Л. С., к. п. н., доц.</i>
4		Мастер-класс «Работа с субтитрами на занятиях по иностранным языкам»	<i>Малик Н. Е., ст. преподаватель</i>
5		Театральный вечер	<i>Мансуров В. С., методист</i>
6	01.12.09	Пилотажное исследование «Развитие рефлексивных умений учебного взаимодействия средствами театральной деятельности»	<i>Брим Н. Е., к. п. н., доц.; Вартанова В. В., к. п. н., доц.</i>
7		Открытое занятие «Новый экзамен Dele уровня B1»	<i>Белова Т. И., к. п. н., доц.</i>
8		Английский кино клуб Просмотр фильма «Forrest Gump»	<i>Малик Н. Е., ст. преподаватель</i>
9	02.12.09	Мастер-класс «Современные средства автоматизации перевода»	<i>Яковлева О. Н., к. п. н. , доц.; Кузьева О. П., ст. преподаватель</i>
10		Открытая лекция «Система международных экзаменов по немецкому языку для обучения в Германии»	<i>Опарин М. В., ст. преподаватель</i>

11		Презентация сборника научных статей «Многоязычие в образовательном пространстве»	<i>Зеленина Т. И.,</i> д. ф. н., проф.
12		Музыкально-поэтический вечер	<i>Баранов Д. Ю.,</i> программист
13	03.12.09	Открытое занятие «Использование информационных ресурсов на занятиях по немецкому языку как второму иностранному»	<i>Тойкина О. В.,</i> ст. преподаватель
14		Научно-методический семинар «Инновационные технологии обучения иностранным языкам в вузе»	<i>Малых Л. М.,</i> к. ф. н. , доц.,
15		Открытое занятие «Teaching Persuasive Speaking»	<i>Яковлева О. Н.,</i> к. п. н., доц.
16		Немецкий киноклуб: Просмотр фильма «Sommer vorm Balkon»	<i>Зайдель Зузен,</i> лектор немецкого Фонда Роберта Боша
17	04.12.09	Круглый стол «Вопросы социальной и языковой адаптации детей-мигрантов в образовательное пространство Удмуртии»	<i>Смирнова О. И.,</i> ст. преподаватель
18		Открытое занятие «Лабораторный практикум подготовительного типа для студентов-бакалавров первого курса»	<i>Бекк М. А.,</i> ст. преподаватель
19		Открытое занятие «Обучение последовательному переводу студентов немецкого отделения при помощи компьютерных программ»	<i>Медведева Т. С.,</i> к. ф. н., доц.
20		Центр Американистики: Просмотр фильма «Волшебный христианин»	<i>Голубкова О. Н.,</i> к. п. н., доц.

Первое научно-методическое мероприятие Центра показало большой научный потенциал преподавателей и студентов ИИЯЛ, коллективными усилиями которых создаются инновационные технологии обучения иностранным языкам. Ряд из них представлены в настоящем сборнике в виде публикаций.



## II. ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ОБЩЕСТВО

*Буйнова О. Ю.*

### ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Язык теснейшим образом связан с менталитетом, культурой и традициями его носителей, поэтому многие процессы и явления, происходящие в обществе, находят свое отражение в системе языка. За последние десятилетия словарный состав английского языка претерпел значительные изменения, которые во многом определены изменениями в общественной сфере. В американском варианте английского языка возникла и получила широкое распространение мощная культурно-поведенческая тенденция, именуемая «политическая корректность».

Так, Longman Dictionary of English Language and Culture определяет словосочетание *politically correct* следующим образом: «correct according to a set of liberal opinions, e.g. that black people and women should have equal chances to get jobs, education, etc.» Liberal в свою очередь имеет определение «willing to understand and respect the ideas and feelings of others».

С. Г. Тер-Минасова полагает, что политическая корректность языка выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинство индивидуума, ущемляет его человеческие права привычной языковой бестактностью и / или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т. д. [Тер-Минасова, 2000].

В последнее время в США разгорелись дебаты по поводу влияния идей политической корректности на общество и язык. Центральными темами этих споров стали проблемы мультикультурализма (multiculturalism) и языко-

вых кодов (speech codes). В основном это касается ограничений на употребление того или иного слова или выражения в определенной ситуации. Например, на территории многих американских университетов появились правила, запрещающие использовать «расистские» и «сексистские» слова.

Главная тенденция в английском языке сейчас – это его «инклюзивный» характер, стремление никого не обидеть при употреблении того или иного слова или выражения. Соответственно те слова, которые по тем или иным причинам не вписываются в рамки политически корректных представлений, заменяются «инклюзивными» терминами. Так происходит корректировка языкового кода [Заботкина, 1989].

Политически корректные идеи часто демонстрируются в смягченных выражениях. Именно поэтому одним из наиболее эффективных средств для создания политически корректной лексики является эвфемия.

Большая группа эвфемизмов создана по принципу вежливости. В эту группу, как правило, входят слова и выражения, смягчающие различные виды дискриминации.

### ***Эвфемизмы, заменяющие слова, дискриминирующие женщин***

Идеи политкорректности нашли наиболее яркую поддержку среди сторонников движения за равноправие полов. В 70-е гг. XX в. английский язык был объявлен сексистским языком на том основании, что в нем содержится больше форм мужского рода, чем женского. В результате появилось много языковых изменений и нововведений.

Подверглись изменениям, например, сложные слова с компонентом *man*. Под влиянием феминистского движения и для снятия трудностей перевода вместо традиционных *cameraman*, *fireman*, *policeman* в английский язык вошли *camera operator*, *firefighter*, *police officer*.

С целью выравнивания соотношения между мужским и женским полом в титулах компонент *man* заменяется на – *person*: *chairman* – *chairperson*, *congressman* – *congressperson*, *spokesman* – *spokesperson*.

Большинство слов с суффиксами *-ess* / *-ette*, обозначающими лиц женского пола, заменяются на нейтральные. Например, вместо слова *stewardess* употребляется *flight attendant*.

В некоторых изданиях, в частности *The Official Politically Correct Dictionary and Handbook*, предлагается ввести суффикс *-ron* вместо суффиксов *-or*, *-er* / *-ess*, например, слово *actron* заменяет слова *actor* и *actress*, *waitron* – *waiter* и *waitress*; таким образом, стирается ограничение по половому признаку [Beard, 2006].

Изменения коснулись и синтаксиса английского языка. Как наиболее характерный пример можно выделить исключение из употребления местоимения *he* в безличных предложениях типа *If a person wants to be a good specialist, he must work hard*. Авторы современных учебников по грамматике настойчиво советуют воздерживаться от использования подобных конструкций.

Предлагается исключить «ложное» употребление местоимения *he* и ввести нейтральное по отношению к полу местоимение *thon*, чтобы заменить *he* в ситуациях, когда речь идет о лицах любого пола, например: *A doctor should be careful that thon does not misdiagnose*. Другие предпочитают использование выражения *he or she* или изменение категории числа в тексте, например: *Doctors should be careful that they do not misdiagnose*.

Такого рода замена была проведена даже в тексте Библии: «*Man doesn't live on bread alone*» – «*People do not live on bread alone*». Замена *Man of the Year* в журнале *TIME* на *Person of the Year*. *Miss* и *Mrs.* заменили на *Ms.*, слово, не обозначающее супружеский статус, но ставшее общепринятым.

Предложение, касающееся исключения местоимения *he* и признание правильности употребления местоимений *they* и *their* с неопределенными местоимениями *someone* и *everybody*. Сторонники этой позиции предпочитают вариант *Everybody should button their coat вместо Everybody should button his coat.*

### ***Эвфемизмы, смягчающие возрастную дискриминацию***

Возник даже термин *ageism* «притеснение людей определенного возраста». С тем, чтобы не обидеть, например, людей почтенного возраста, в языке последних десятилетий появилось слово *middlescene* (по аналогии с *adolescene*) период жизни от 40 до 65 лет.

Период жизни от 65 лет и далее стали называть *third age*. Избегается употребление слова *old* «старый», вместо него распространены такие эвфемизмы как *senior, mature, seasoned*.

«The plan also includes a catastrophic – coverage provision that would pay any prescription drug costs above \$6000 in a year for any senior, regardless of income» (The Washington Post).

«Japanese toy makers now see senior citizens as their most dynamic market» (Newsweek).

### ***Эвфемизмы, смягчающие имущественную дискриминацию***

Причиной создания таких эвфемизмов часто является стремление чиновников различного ранга сгладить проблемы имущественного неравенства людей.

Например, слово *the poor* «бедные» в печати было заменено на *the needy, the ill-provided* «необеспеченные», затем на *the deprived* «лишенные благ», затем на *the socially deprived* «социально обездоленные», *the underprivileged* «малопривилегированные», а позже на *the disadvantages* «попавшие в менее благоприятные обстоятельства» и, наконец, на *low-income people* «малообеспеченные»

### **Эвфемизмы, исключаящие дискриминацию людей с физическими и умственными недостатками**

Почти каждый недостаток сглаживают определенные эвфемизмы: слово *cripple* «калека» заменяют эвфемизмы *differently abled*, *physically different* или *handicapable*; *fat* «толстый» заменяется на *big-boned*, *differently sized*; вместо *bald* «лысый» используется эвфемизм *hair-disadvantaged*.

Вместо *deaf* «глухой» – *aurally inconvenienced*; вместо *blind* «слепой» – *unseeing*. Умственно отсталых людей называют *learning disable*, *special*, *mentally challenged people*.

«I would prefer to see a much more focused effort on reducing class size for kids that have special needs, or disadvantaged areas», Professor Lazear said» (The New York Times).

В данном примере речь идет о детях с девиантным поведением, но вместо обычного *disruptive children* интервьюируемый использует корректное выражение *kids that have special needs*.

Таким образом, явление политической корректности непосредственно связано с изменением норм речевого поведения в современном обществе. Подобная корректировка языкового кода требует особого внимания и изучения в процессе преподавания иностранного языка как в вузе, так и в школе.

#### **Литература**

1. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка. – М.: Высш. шк., 1989.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.
3. Beard H., Cerf C. The Official Politically Correct Dictionary and Handbook. Villard Books. – New York, 2006.

**ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ НОМИНАЦИИ ДЕЯТЕЛЕЙ НАУК  
(на материале романских языков)**

Номинативная система языка является одним из важнейших объектов гендерных исследований, так как именно в этой отрасли особенно четко отражены негативные дефиниции в отношении женщин.

В самом общем плане исследование гендера в языкознании касается двух групп проблем, одна из которых – язык и отражение в нем пола. Темой языка и пола лингвисты заинтересовались в 60-е гг. XX в. Это произошло во многом благодаря тому, что на первое место в лингвистическом описании стал выдвигаться социальный план, рассматривающий язык в связи с обществом и находящимся в нем человеком.

Феминистская лингвистика исследует язык с целью выявления «асимметрий в его системе, направленных против женщин», т. е. патриархальных стереотипов, зафиксированных в языке и навязывающих его носителям определенную картину мира, в которой женщинам отводится второстепенная роль [Кирилина, Горошко 1999: 237].

Основным объектом критики феминистской лингвистики является группа наименований лиц женского пола и, прежде всего, наименований женщин по профессиональному признаку. Несмотря на то, что в современном обществе давно отпала социальная необходимость разделения труда на основе детородной способности женщин и мужской роли «воина» и «завоевателя», гендерные роли до сих пор сохраняются.

В данной статье мы рассматриваем группу терминов «деятели науки» на материале романских языков (французского, итальянского, испанского) с позиции гендерных исследований.

Маскулинный или феминный характер слов легко определяется через род, если таковой в языке имеется. Во многих языках грамматическая категория рода выражена оппозицией «мужской / женский». В этой группе представлено большинство романских языков.

Романские языки – это группа языков, объединенных общностью происхождения: все они сформировались на базе латинского языка в его разговорной форме [Алисова и др. 1987: 5]. В связи с этим целесообразно обратиться к языку-предку. Как известно, в **латинском** языке существовало три рода существительных: мужской род – (genus) *masculinum* (m); женский род – (genus) *femininum* (f); средний род – (genus) *neutrum* (n).

В данном языке все зафиксированные термины, обозначающие деятелей наук того времени, имеют мужской род: *astrologus*, *chīrūrgus*, *etymologos*, *geōmetrēs*, *grammaticus*, *historicus*, *jūris-perītus*, *litterātor*, *mathēmaticus*, *medicus*, *philologus*, *philosophus*, *physicus*.

Таким образом, ярко выраженный андроцентризм языка на данном языковом участке отмечается уже в древности. Объяснение такого превалирования мужской формы в языке может быть обусловлено исторически сложившейся особенностью разделения профессиональной деятельности, где мужчинам принадлежало неоспоримое первенство.

Анализ имеющегося у нас языкового материала в современном **французском** языке позволил выявить следующее соотношение:

1) грамматический род – мужской (50% от общего количества слов, обозначающих деятелей науки): *médecin* (m), *astronome* (m), *astrologue* (m), *philosophe* (m), *zoologiste* (m), *économiste* (m), *biologiste* (m), *pédagogue* (m), *archéologue* (m), *géomètre* (m), *hydrographe* (m), *hydrologiste* (m), *historien* (m), *criminaliste* (m);

2) грамматический род – мужской и женский (50% от общего количества слов, обозначающих деятелей науки):

*étymologiste* (m, f), *psychologue* (m, f), *chimiste* (m, f), *botaniste* (m, f), *psychiatre* (m, f), *météorologiste* (m, f), *minéralogiste* (m, f), *linguiste* (m, f), *philologue* (m, f).

К настоящему времени во Франции выпущен первый циркуляр премьер-министра с рекомендациями морфологического характера. В нем приводятся правила образования существительных женского рода путем использования женского детерминатива женского рода (*une linguiste, une botaniste*).

В опубликованных рекомендациях было предложено также употребление окончания *-e* с удвоением конечной согласной: *arithméticienne* (f), *généticienne* (f), *grammairienne* (f), *cybernéticienne* (f), *logicienne* (f), *mathématicienne* (f), *physicienne* (f). Одной из рекомендаций также было использование суффикса (*une matheuse*).

Преобладание мужских форм во французском языке нами выявлено также в словосочетаниях: *c'est un philosophe* «он ко всему относится философски» (букв. «это философ»); *le médecin traitant (de famille)* «лечащий (домашний) врач»; *un médecin de médecine générale* «врач-терапевт».

В случае необходимости акцентирования женского рода у существительного к нему прибавляется слово *femme* – *une femme médecin* «женщина-врач», *фам.* «врачиха». Таким образом, добавление такого слова, как *femme*, может придать негативный оттенок значению, что свидетельствует о дискриминации женщин.

С одной стороны, во Франции присутствует борьба с преобладанием мужских форм во французском языке, с другой стороны, имеются также сторонники консервативной позиции, которые утверждают, что мужской род является одновременно общим для двух родов (женского и мужского) и что искусственное создание несуществующих во французском языке слов приведет лишь к ненужной дифференциации. Рекомендации Французской Академии сводятся к употреблению формы мужского рода, если



в современном языке нет соответствующей женской формы [Серова 2007: 215].

Несмотря на сторонников мужских форм в языке, в настоящее время данный вопрос рассматривается на государственном уровне; при правительствах создаются комиссии по разработке соответствующих рекомендаций, публикуются списки женских форм существительных, называющих должности, профессии, звания, и эти формы все больше проникают в речь [Серова 2003: 3].

Таким образом, процесс феминизации французского языка в рассматриваемом аспекте занимает активные позиции, при этом сама система французского языка полностью отвечает этим потребностям.

Анализ изучаемых слов с точки зрения родовой принадлежности в **испанском** языке позволил выявить две группы:

1) мужской грамматический род (*genero masculino*), которому соответствуют артикли *el* и *un* (68% от общего количества слов): *literato* (m), *lógico* (m), *hidráulico* (m), *botánico* (m), *filólogo* (m), *filósofo* (m), *economista* (m), *jurista* (m), *hidrólogo* (m), *criminalista* (m), *genetista* (m);

2) двойственный грамматический род (*genero masculino / femenino*), носителями которого являются одушевленные существительные, имеющие парные окончания соответственно мужского и женского рода, соотносимые с признаком пола человека-денотата, например *aritmético / aritmética*, что в словаре отмечено как *aritmético* (m, f), (32% от общего количества слов): *fisiólogo* (m, f), *medico* (m, f), *matematico* (m, f), *astrólogo* (m, f), *(p)sicólogo* (m, f).

В **итальянском** языке имена существительные имеют два рода: мужской (*maschile*) и женский (*femminile*). Большинство существительных мужского рода в единственном числе в итальянском языке оканчиваются на *-o*, поэтому анализ исследуемых слов в итальянском языке, оканчивающихся на данную букву, позволил зафиксировать стопроцентный андроцентризм: *botanico* (m), *grammatico*

(m), *zoologo* (m), *geologo* (m), *idrologo* (m), *storico* (m), *cibernetico* (m), *letterato* (m), *logico* (m), *medico* (m), *meteorologo* (m).

Существительные женского рода в единственном числе оканчиваются на *-a*, однако в исследуемой группе слов «деятели науки» зафиксированы слова с окончанием на *-a*, которые также относятся к мужскому роду: *geometra* (m), *geodeta* (m), *psichiatra* (m).

Выделяется также группа слов мужского рода, оканчивающихся на *-ista* (обозначающих обычно профессию в итальянском языке): *genetista* (m), *grammatista* (m), *zoologista* (m), *meteorologista* (m), *mineralogista* (m), *pedagogista* (m).

В словосочетаниях также используются исключительно формы мужского рода: *la barba non fa il filosofo* «не всяк бородач-философ»; *fare il medico* «работать врачом»; *gli errori dei medici la terra li copre* «ошибки врачей покрывает земля».

Таким образом, в терминах, обозначающих деятелей наук, уже в древности отмечается ярко выраженный андроцентризм, так как зафиксированные термины, обозначающие деятелей наук, являются словами исключительно мужского рода. Как правило, в изучаемых современных романских языках форма мужского рода используется для обозначения деятелей наук, как для мужского, так и для женского пола. Образование слов женского рода в данной группе терминов является исключением. Если это происходит, то в основном при помощи варьирования артикля, путем добавления суффикса или слова «женщина». В целом проявление в изучаемых языках андроцентризма, или маскулинизма, обусловлено тем, что занятие науками на протяжении веков традиционно было привилегией мужчин.

## Литература

1. Алисова Т. Б., Репина Т. А., Таривердиева М. А. Введение в романскую филологию: Учебник. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1987. – 344 с.
2. Кирилина А. В., Горошко Е. И. Гендерные исследования в лингвистике сегодня // Гендерные исследования. – 1999. – № 2. – С. 26–33.
3. Серова Л. Ф. О выражении женского рода в современном французском языке // Язык. Миф. Этнокультура. Серия «Проблемы лингвокультурологии». – Кемерово: ИПК «Графика», 2003 – Вып. 1. – С. 277–280.
4. Серова Л. Ф. Проблема сексизма во французском языке и попытки ее решения // Романские языки в прошлом и настоящем / под ред. Т. И. Зелениной. – СПб.: Филолог. ф-т СПбГУ, 2007. – С. 210–221.

**Жукова А. В.**

## ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Одним из важнейших подходов как к билингвальному, так и многоязычному образованию является, по нашему мнению, изучение психолингвистических, нейролингвистических механизмов формирования билингвизма, многоязычия.

Обсудим современные представления о церебральных (в частности, полушарных) механизмах речевого поведения билингва (феномен владения человеком двумя языками мы будем рассматривать в качестве наиболее простого варианта феномена многоязычия).

Т. В. Черниговская перечисляет две группы факторов, определяющие мозговую организацию языков [Черниговская, элект. ресурс].

К первой группе – языковых факторов – относятся:

- *тип слоговой структуры*. Существует мнение, что языки с закрытым слогом (большинство языков мира) в большей мере латерализованы в левом полушарии, тогда

как языки с открытым слогом (японский и полинезийские) – в правом;

- *соотношение алфавитной и иероглифической систем письма.* Предполагается, что языки с алфавитной системой письма более левополушарно латерализованы, языки с иероглифической – более правополушарно;

- *направление письма.* Языки с направлением письма слева направо более левополушарно латерализованы, с направлением справа налево – более правополушарно;

- *ориентированность языка на европейский «логический» тип мышления* (более левополушарно организованный) или на мифопоэтическую, образную традицию (более правополушарно организованный).

Таким образом, педагогическая технология, нацеленная на обучение взрослых европейским языкам, должна быть, по-видимому, «левополушарно ориентирована» (структурно и содержательно рационально, аналитико-рассудочно выстроена), в отличие от преимущественно «правополушарно ориентированной» технологии обучения «иероглифическим» языкам. Последнее предполагает большую опору в обучении на целостное, эмоционально-чувственное восприятие, наглядно-образное мышление.

Помимо языковых факторов мозговую организацию языков во многом определяют и другие (неязыковые) факторы:

- возраст;
- способ усвоения;
- очередность усвоения языка.

Обсудим возможность учета в образовательной реальности неязыковых факторов путем анализа механизмов и психолого-педагогических эффектов формирования билингвизма в условиях стихийного и организованного обучения второму (иностранному или национальному) языку.

I. Стихийное обучение второму языку в дошкольном возрасте.

1. Механизм (мозговая организация билингва).

Т. В. Черниговская, Л. Я. Балонов, В. Л. Деглин в результате исследований мозговой организации билингва выявили, что физиологические механизмы правого полушария ответственны за формирование глубинно-семантического уровня высказывания [Черниговская, там же].

Левое же полушарие обеспечивает процессы перевода глубинно-семантических структур в поверхностные (грамматическое и фонетическое оформление высказывания). Поверхностные структуры двух языков надстраиваются над одной глубинной структурой, нервные механизмы которой связаны с правым полушарием. Данные согласуются с нейропсихологическими сведениями о том, что в дошкольном возрастном диапазоне развития речь во многом зависит от функциональной активности правого полушария [Осмина, 1997: 10].

2. Условия формирования –

наличие двух языковых систем как средств общения в среде с первых дней жизни («материнский» способ усвоения).

3. Психолого-педагогические эффекты:

- «равноуровневая» речь на двух языках;
- отсутствие языковой интерференции при соблюдении пространственно-временной маркировки различных языковых пространств (например, по принципу «один родитель – один язык»);
- наличие языковой способности (понимаемой в данном контексте как легкость овладения третьим и последующими языками);
- временная задержка речевого развития (к 7 годам происходит, в целом, «выравнивание» с монолингвами по уровню развития речи).

II. Организованное обучение дошкольников иностранному языку.

1. Механизм (мозговая организация языков).

Достоверные сведения о мозговой организации второго языка, изучаемого дошкольниками с пяти лет, отсутствуют.

2. Условия изучения второго языка.

Язык в рамках рассматриваемой образовательной ситуации выступает не в качестве средства общения, а в качестве предмета изучения. Возраст начала изучения второго языка – 5 лет. Способ усвоения – преимущественно «правополушарно ориентированный» – игровой.

3. Психолого-педагогические эффекты:

- наличие единичных проявлений языковой интерференции (или их отсутствие);
- имитативное (часто беспереводное) воспроизведение иноязычной лексики;
- распознавание в информационном потоке изучаемого языка;
- зависимость «знака» влияния обучения иностранному языку на речевой онтогенез от стартового (на начало изучения) уровня речевого развития дошкольника (согласно нашему исследованию, изучение иностранного языка неблагоприятно влияло на психофизиологические показатели речевого развития у детей с речевым дефицитом и высоким стартовым уровнем речевого развития [Жукова, 2006: 21]).

III. Организованное обучение второму языку в младшем школьном возрасте.

1. Механизм (мозговая организация языков).

Распределение между полушариями физиологических механизмов, обеспечивающих формирование глубинных и поверхностных структур высказывания на родном и втором языке, отличается друг от друга согласно исследованиям Т. В. Черниговской, Л. Я. Балонова, В. Л. Деглина [Черниговская, там же].

Глубинные структуры родного языка «обслуживаются» правым полушарием, поверхностные – левым. Оба механизма, обеспечивающие порождение высказывания на втором языке, локализованы в левом полушарии, набирающем функциональные обороты с начала школьного обучения [Осмина, 1997: 10].

## 2. Условия изучения второго языка.

Обучение иностранному языку с семи лет в школе посредством «левополушарно ориентированного» (рационального) способа обучения.

## 3. Психолого-педагогические эффекты:

- отсутствие языковой интерференции;
- затрудненность «себя-выражения» на втором языке (преимущественная адресация в общении не себя, а «вместо себя»);
- различный уровень владения двумя языками;
- преобладание в процессе моновязычного общения двустороннего монолога носителей различных языков и культур.

Способность практически равно легко «выражать себя» и понимать другого на двух языках привлекает внимание педагогического сообщества к феномену раннего стихийного билингвизма. По сути, авторы педагогических технологий в области языкового образования стремятся к получению тех же положительно оцениваемых психолого-педагогических эффектов у изучающего иностранный язык, но в рамках иного – организованного обучающего воздействия. Возможно ли порождение достаточно сходных эффектов в результате реализации различных психофизиологических механизмов речевого поведения у билингвов из различных образовательных «форматов»? Двуязычная (больше – полиязычная) карта внешнего и внутреннего мира, обогащающая общение человека с миром и с собой, обеспечивающая «включение» индивида в многоязычный

поликультурный понимающий диалог, – идеальный результат многоязычного образования.

Межкультурная парадигма современного языкового образования стимулирует как соответствующие теоретические исследования, так и, ориентирующиеся на их результаты, практические изыскания в этой области в виде поиска принципиально иных и / или корректировки уже существующих языковых образовательных технологий.

### Литература

1. Жукова А. В. Речевое развитие детей дошкольного возраста в условиях специализированного обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ижевск, 2006. – 22 с.
2. Осмина Е. В., Семенович А. В. Нейропсихология детского возраста. – Ижевск: Удм. ун-т, 1997. – 27 с.
3. Черниговская Т. В. Мозговые механизмы поли- и билингвизма. – Режим доступа: / <http://www.genlingnw.ru/Staff/Chernigo/Minerva/ch16/content16.html>

*Копылова Т. Р.*

### **ЦЕННОСТИ В РУССКОЙ И ИСПАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (на материале лингвоассоциативного эксперимента)<sup>1</sup>**

*Ценность* является одним из самых частотных слов в любом национальном языке. В Национальном корпусе русского языка *ценность* встречается в 6587 контекстах, а в испанском Corpus de referencia del español actual RAE – 26434. Это не случайно. Ценности не просто определяют то, что важно, значимо для нас, но и то, что лежит в основе оценивания окружающего мира, одной из основных характеристик человеческой природы.

---

<sup>1</sup> Данная статья написана в рамках международного проекта «Количество и качество в языковых картинах мира русского и испанского языков», финансируемого Правительством Андалусии (Испания).



Что же понимается под ценностью?

Ценность как «значимость товара, вещи, продукта, актива для потребителя; стоимость; вещь, обладающая ценностью, ценная людьми» рассматривается в экономике, юриспруденции [Райзберг]. Ценность как особое общественное отношение, благодаря которому потребности и интересы индивида или социальной группы переносятся на мир вещей, предметов, духовных явлений, придавая им определенные социальные свойства, не связанные прямо с их утилитарным назначением, – в общественных науках. В философии ценность – это то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением [Краткая ..., 1994].

Такое понимание ценности мыслителями находит отражение в современных европейских языках. Например, в русском языке лексема *ценность* толкуется и как «выраженная в деньгах стоимость чего-нибудь, цена; то, что имеет высокую стоимость, ценный предмет», и как «важность, значение; явление, предмет, имеющий то или иное значение, важный, существенный в каком-нибудь отношении» [Ожегов, 1999]. Многозначность данной лексемы подтверждается и синонимами: важность, достоинство, значение, с одной стороны, и стоимость, цена, с другой. Ценность как значимость и как цена зафиксирована и в толковых словарях испанского языка: *valor* – 1) *importancia, interés; principios morales o de otro tipo por los que se guía el comportamiento de una persona o un grupo* (синоним *trascendencia*); 2) *buenas cualidades por las que algo es apreciado dinero* (синонимы *valía, precio, importe*) [Diccionario].

На общее в понимании ценности носителями русской и испанской лингвокультуры указывают и поля сочетаемости:

**ценность**  
*общечеловеческие,*  
*индивидуальные, моральные,*  
*этические, мировоззренческие,*  
*демократические, культурные;*  
*справедливость, равенство,*  
*независимость, красота,*  
*истина как ценности;*  
*социалистические,*  
*коммунистические, ценности*  
*эпохи Ренессанса; ценности*  
*абсолютные, (не)преходящие*  
 и т. д.

**valor**  
*valores humanos, individuales,*  
*morales, éticos, valores*  
*colectivos, valores*  
*democráticos, culturales;*  
*valor de justicia, de igualdad,*  
*de independencia, de belleza,*  
*de la verdad; valores sociales,*  
*comunistas, valores*  
*renacentistas; absolutos,*  
*efimeros* и т. д.

Ценность (ценности) широко обсуждаются и в российской, и в испанской прессе, они являются предметом дискуссий, посвященных проблемам воспитания и образования, миссии стран, их будущего; ценность как стоимость характеризует экономический дискурс.

Естественно, возникает вопрос, а что же ценно в русской и испанской лингвокультурах, какая система ценностей лежит в основе уклада наших обществ.

Лингвоассоциативный эксперимент, проведенный среди жителей г. Ижевска и г. Гранады (Испания) позволяет сделать интересные выводы.

Как для русскоговорящих, так и для испаноговорящих, несомненно, ценным является жизнь, здоровье. На систему ценностей оказывает влияние и христианство, религия, ставшая за многие века частью культуры того и другого народа: как ценность названы *Бог, святость, смиренность, чистота помыслов, добро*. Общей ценностью можно назвать и *правду, истину. Счастье, любовь, умение любить*, все то, что *достойно любви*, ценно в обеих наших культурах. Неоспоримой ценностью является и то, что связано с домом и семьей: *семья, дети, покой, жилье, очаг, родители*.

Одной из частых ассоциаций на стимул «ценность» является *богатство* и все, что может быть объединено в эту группу: *золото, деньги, драгоценности, алмаз, рубин, украшения, бриллианты, что-то материальное*.

Культура рыночных отношений обуславливает и такие ассоциативы, как *деньги, бумаги, вещь, акция, продукт, недвижимост, предмет, эквивалент, стоимость, нефть, то, что имеет цену; энергетическая, материальная, банк*.

Все эти ценности являются общими для наших культур. Представляет интерес, что же является специфичным, присущим только испанской или русской лингвокультурам.

Конечно, *дружба, любовь, помощь, милосердие* называются всеми респондентами, независимо от их этнолингвокультурной принадлежности, но испанцы на 27% чаще называли в качестве ценности человеческие добродетели: *честь, благородство, сочувствие, добросовестность, скромность, смелость, отвага*. Только испанскими респондентами называются ценности демократического общества: *равноправие, солидарность, демократия, свобода, равенство*. Ценным является и все, что связано с рассудком, разумом: *здравый смысл, ум, трезвый ум, рассудок, разум, разумное поведение*. Хотя ассоциативы типа *выигрыш, бонус, премия, лотерея, награда* как раз указывают на некоторую безрассудность в коммуникативном поведении испанцев. Важным для испанцев является и *комфорт, покой, спокойствие, спокойное место* как качество жизни. Видимо, составляющей качества жизни является и *дешевизна, дешевле, все, что дешевле*.

Если испанские респонденты ценят человеческие качества, то жители Удмуртии делают акцент на *человеческие отношения: умение любить, дружить, друзья, уважение, брак, семейные отношения*. В противовес ценности разума, рассудочности носители русской лингвокультуры называют *чувство*. Более широко представлены группы ассоциативов, которые можно объединить как «ювелирные

ценности» (*золото, алмаз, камни, украшение, кольцо, медальон, ожерелье, драгоценность, бижутерия*), «еда как ценность» (*калорийность, вес, еда; пищевая*).

Для нас интересным являются те ассоциативы, которые называются только русскоговорящими респондентами. Ценным является то, например, что связано с культурой: *картина, реликвия, антиквар, музей, произведение; старинная*.

Лингвоассоциативный эксперимент, проведенный среди жителей г. Ижевска, позволяет сказать, что, как и во все времена, современного россиянина не оставляют равнодушным золото, драгоценности, алмазы (бижутерия – по-видимому, в связи с дороговизной *чешской бижутерии*, дефиците советских времен, и отсутствием чего-то другого). Вовлеченный в рыночные отношения, он ценит не только деньги, но и бумаги, акции, недвижимость. Отдает должное русскоговорящий респондент и нефти, благодаря которой стабилизируется российская экономика. Ответом на так часто звучащее обвинение «сейчас за деньги можно все» может быть мнение респондентов, что ценно все, что связано с национальным (государственным) интересом; ижевчанин ценит *любовь, дружбу, семью, нравственность*; чувство вновь побеждает ум (7 % против 2 %). Интересно, что ценностью является и мастерство человека, выраженное в ассоциативе *ценность рук*.

Сопоставительный анализ результатов эксперимента указывает на то, как много общего в русской и испанской лингвокультурах. Независимо от национальности, люди ценят *дом, уют, покой, детей*. Обогащает нашу жизнь *способность дружить, любить, помогать*. Вообще, человеческие благодетели однозначно рассматриваются как ценность. Важной составляющей частью наших культур является *Бог, религия*. В то же время отмечается четкое понимание, что лучше в нашей жизни быть обеспеченным, богатым, с деньгами. Так проще решать многие проблемы.

Отметим, что общее в понимании ценности носителями русской и испанской лингвокультур составляет 76 %.

В то же время по результатам лингвоассоциативного эксперимента можно выделить те ассоциативы, которые характеризуют только русскую ценностную картину мира. Во-первых, ценно то, что важно с государственной, национальной точки зрения (*республика, государственная важность; государственная, национальная, национальный интерес, государственная необходимость*). Во-вторых, как ценность осознается *душа и духовность*.

По сути, в русской языковой репрезентации ценности образуют две большие семантические группы: *духовные ценности* – явления, предметы, которые имеют важное значение в области культуры, человеческого духа, и *материальные ценности* – все предметы, которые обладают какой-либо стоимостью. Причем для респондентов очевидно деление ценностей на материальные и духовные. Реакции *материальная* и *духовная* были частотными в данном эксперименте (17% и 19% соответственно). Большинство респондентов (82%), назвав ценность материальную (*золото, деньги* и др.), в противовес называют духовную (*любовь, душа, семья* и др.). Для нас являются разными группами *ювелирные ценности* и *ценность как экономическое понятие*, потому что ювелирная ценность содержит в своем значении и компонент «красиво, эстетично».

Необходимо отметить, что эксперимент со стимулом «ценность» позволяет говорить о разном смысловом наполнении понятий *ценности духовные* и *ценности «душа», «духовность»*: в понимании *духовные* вкладывается скорее значение *не материальные, ценности не для тела*, то, что не поддается исчислению. Были отмечены случаи, когда респонденты давали ассоциативы и *духовные*, и *душа* (4,5%).

В подтверждении мысли о различении духовных ценностей и ценности *душа*, *духовность*, мы провели эксперимент со стимулами *душа*, *духовность*, *духовные ценности*, *высшие ценности*.

В испанском языковом сознании духовные ценности (*valores espirituales*), *душа* (*alma*), *духовность* (*espiritualidad*) не соотносятся с высшими ценностями; респонденты подчеркивали принадлежность этих понятий к религии, религиозности, католичеству. В качестве высших ценностей было названо множество ассоциативов, которые можно объединить в группу «человеческие добродетели»: *честь*, *честность*, *порядочность*, *благоразумие*, *дружба*, *любовь*, *искренность*, *чистосердечие* и др. Интересно, что некоторыми респондентами как высшая ценность называется *Bolsa* (биржа, капитал, состояние).

Менее разнообразны ответы были у русскоговорящих респондентов.

<i>душа</i>	<i>духовность</i>	<i>духовные ценности</i>	<i>высшие ценности</i>
<i>бессмертна</i>	<i>путь к Богу</i>	<i>культурные</i>	<i>духовные</i>
<i>совесть</i>	<i>религия</i>	<i>семья</i>	<i>Бог</i>
<i>тепло</i>	<i>вера</i>	<i>любовь</i>	<i>душа</i>
<i>помощь</i>	<i>Бог</i>	<i>наши чувства</i>	<i>Бог</i>
<i>близкие</i>	<i>небо</i>	<i>слово</i>	<i>мудрость</i>
<i>смысл</i>	<i>высшее</i>	<i>культура</i>	<i>семья</i>
<i>небо</i>	<i>церковь</i>	<i>книги</i>	<i>любовь</i>
<i>Бог</i>	<i>культура</i>	<i>наука</i>	<i>дружба</i>
<i>церковь</i>	<i>книги</i>	<i>работа</i>	
	<i>театр</i>		
	<i>творчество</i>		
	<i>культура</i>		

Высшими ценностями русскоговорящих осознается *культура*, *духовные ценности*, *любовь*, *семья*, *душа*, *совершенствование души*, *мудрость* и др. При этом отметим, что такие ответы давали в основном респонденты после 25 лет.

Школьники, учащиеся техникумов отвечали, что *не думали над этим, не знают, что это такое*, либо вообще отказывались отвечать.

Данный эксперимент подтвердил мысль и о том, что духовные ценности и духовность наделены разным содержанием для респондентов. Духовность, прежде всего, связана с религией, церковью, осознается как путь к Богу. Важно, что путь к Богу лежит не только через церковь, обрядовость, но и просто через веру, приобщение к культуре, творчеству, чему-то высшему. Духовные ценности разнообразны. Они также осознаются как высшие ценности. Духовные ценности не связаны с миром вещей и предметов: это наши чувства, культура, книги, наука, искусство. Интересно, что работа рассматривается респондентами не как источник заработка, а как духовная ценность, видимо, как место реализации своего потенциала.

Несомненно, результаты, полученные в ходе данного эксперимента, проведенного лишь в двух небольших российском и испанском городах, не позволяют ни в коем случае делать выводы обобщенного характера. Но уже благодаря им можно сказать, что ценностные установки, ценностная картина пусть даже одного человека является богатым материалом к познанию того, что есть человек и какое место в его жизни занимает его национально-культурная принадлежность, богатым материалом к познанию самого себя.

### Литература

1. Краткая философская энциклопедия. – М.: Изд. группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994.
2. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999.
3. *Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б.* Современный экономический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2007.

4. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: в 4 т. – М.: Гос. ин-т «Сов. энциклопедия»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. языков, 1935–1940.
5. Diccionario básico de la lengua española. Grupo Santillana de Ediciones, S. A. Torrelaguna. – Madrid, 2001.

*Медведева Т. С.*

### **КУЛЬТУРНЫЕ ДОМИНАНТЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: К ВОПРОСУ О ДВУЯЗЫЧНОМ СЛОВАРЕ- КОНЦЕПТУАРИИ**

Под культурными или ценностными доминантами понимаются наиболее существенные для определенной культуры смыслы, совокупность которых образует тип культуры, поддерживаемый и сохраняемой в языке [Карасик, 2002: 169]. Язык является хранилищем коллективного опыта народа, в нем отражено мировидение этноса, специфическая концептуализация мира. Очевидно, что для успешной межкультурной коммуникации весьма значимым является владение тем способом концептуализации мира, который закреплен в иностранном языке.

Изучением объективированных в языке концептов занимается новое научное направление – лингвоконцептология. Лингвокультурная концептология (лингвоконцептология), выделившаяся из лингвокультурологии, является новой научной дисциплиной, изучающей опредмеченные в языке культурные концепты. С. Г. Воркачев отмечает, что предметные области лингвоконцептологии и межкультурной коммуникации частично пересекаются: у них общий объект исследования – этнический менталитет носителей определенных естественных языков как совокупность групповых поведенческих и когнитивных стереотипов, но различные целевые установки: если интерес первой направлен на выявление лингвоспецифических характеристик этого менталитета через анализ его семантических составляющих – концептов, то интерес второй сфокусирован на преодолении



лингвокультурной специфики и возможного ее непонимания в межкультурном общении [Антология ..., 2007: 11].

Лингвокультурный концепт – условная ментальная единица, используемая в комплексном изучении языка, сознания и культуры. Лингвокультурный концепт отличается от других ментальных единиц акцентуацией ценностного элемента. Центром концепта всегда является ценность, поскольку концепт служит исследованию культуры, а в основе культуры лежит именно ценностный принцип [Там же: 12].

При изучении иностранных языков и межкультурной коммуникации мы обращаемся к двуязычным словарям. Однако в лексикографии, как правило, не фиксируются ни ценность концепта для определенной культуры, ни совокупность связанных с ним представлений. Зачастую иноязычные соответствия не передают и смысловой объем имени концепта, а лишь часть концептуальных признаков. Таким образом, одной из причин сбоя межкультурной коммуникации является ложное предположение представителей разных культур о том, что в ходе коммуникации на иностранном языке они оперируют языковыми единицами (именами вербализованных концептов), которые эквивалентны единицам родного языка. Нам представляется, что назрела необходимость создания словарей нового типа – двуязычных словарей ключевых культурных концептов (культурных доминант). В рамках нашего исследования мы пытаемся воплотить концепцию такого словаря (концептуария), в котором бы нашла отражение языковая репрезентация базовых концептов, имеющих особую значимость для российско-германской межкультурной коммуникации.

Отличительной особенностью ряда культурных доминант является их ярко выраженная этноспецифичность, одним из признаков которой является частотное употребление прилагательного-этнонима в сочетании с именем концепта, например *deutsche Ordnung*, *deutsche Genauigkeit*, *deutsche Pünktlichkeit* или *русская душа*, *русское госте-*

*приимство, русская щедрость*. При замене прилагательного-этнонима на другой этноним образуются словосочетания, содержащие внутреннее противоречие, граничащее с оксюмороном, ср.: *\*русский порядок, \*русская точность, \*русская пунктуальность* и *\*немецкая душа, \*немецкое гостеприимство, \*немецкая щедрость*.

В настоящей публикации приводится одна из статей словаря-концептуария, посвященная сопоставительному анализу концептов *гостеприимство* и *Gastfreundschaft*. При первом приближении данный концепт представляется универсальным, ведь прием гостей не является прерогативой какой-либо отдельной культуры, а явлением, распространенным во всем мире. Однако практика межкультурной коммуникации показывает, что в русской и немецкой культурах существует разное понимание гостеприимства. В частности, об этом свидетельствуют опросы российских и немецких студентов – участников обменных программ и результаты межкультурных тренингов. Так, немецкие информанты отмечают непривычную для них «чрезмерность, интенсивность русского гостеприимства», а российские студенты – «недостаток гостеприимства» в Германии [Медведева, 2008: 2006–2009].

В рамках нашего исследования был поставлен вопрос о том, в какой мере лингвокультурологическое описание концептов может выявить особенности *гостеприимства* в двух культурах. С целью изучения объективации в языке ментальных установок и когнитивных стереотипов в отношении *гостеприимства* был проведен сопоставительный анализ репрезентаций концептов *гостеприимство* и *Gastfreundschaft* в современном русском и немецком языках.

Анализ семантики имен концептов по данным обобщенных дефиниций русской и немецкой лексикографии показал, что имеется как ряд сходств, так и отличий в признаковой структуре имен концептов.

Русская лексема *гостеприимство* трактуется как «радушные по отношению к гостям; радушие в приёме и угощении посетителей; безвозмездный приём и угощение странников; любезный приём гостей; готовность, желание принимать гостей; хлебосольство».

Немецкая лексема *Gastfreundschaft* определяется следующим образом: «*einem {dem Rechtsbrauch gemäß} erwiesenes Entgegenkommen, das in freundlicher Aufnahme als Gast und in Schutz, Beherbergen, Bewirten besteht*».

Компонентный анализ имен концептов позволяет установить сходные концептуальные признаки: 'любезный' / 'freundlich' 'приём' / 'Aufnahme' и 'угощение' / 'Bewirtung' 'гостей' / 'Gast'. Однако значение русского слова *гостеприимство* дефинируется посредством лексем *радушие* – «сердечное, ласковое и открытое отношение к людям (гостям), приветливость, соединённые с гостеприимством, готовностью помочь, оказать услуги»; и *хлебосольство* – «гостеприимство, радушие и щедрость при угощении». Показательна их этимология: слово *радушие* образовано путём гаплогонимии из «радодушие», в котором просматриваются компоненты «рад» и «душа»; в основе лексемы *хлебосольство* лежит сочетание «хлеб-соль». Таким образом, анализ семантики имени концепта в русском языке и его ближайших синонимов (ядра концепта) обнаруживает концептуальные признаки 'радость', 'щедрость', 'эмоциональность'. Признаками имени немецкого концепта являются: указание на существование обычая, порядка 'Rechtsbrauch', который предписывает оказание гостеприимства, а также детализацией действий хозяина в отношении гостя 'Schutz' (защита), 'Beherbergen' (размещение), 'Bewirten' (угощение).

Сопоставительный анализ семантики базовых лексем *гость* и *Gast* также приводит к показательным результатам: *Гость* – «посетитель, человек, пришедший по зову или незванный по-дружески навестить другого с целью пови-

даться, побеседовать, вместе провести время, ради пира и т. п.» *Gast* – «Person, die man zu einem meistens relativ kurzen Besuch (zur Bewirtung oder vorübergehenden Beherbergung) in sein Haus eingeladen und dort aufgenommen hat». Обобщенные дефиниции показывают, что в языковом сознании носителей немецкого языка выделяются следующие существенные признаки: наличие приглашения (*eingeladen*), его цель (*zur Bewirtung oder vorübergehenden Beherbergung*), краткость пребывания в гостях (*meistens relativ kurzen Besuch*). Русская лексикография не акцентирует данные признаки, время не регламентировано, наличие приглашения не обязательно. На возможность прихода в гости без приглашения указывает также узуальная русская фраза: *Заходи, гостем будешь!*

Следует отметить, что лексемы *гость* и *Gast* являются полисемантическими. Помимо рассмотренного выше значения, являющегося основным, в русском языке имеется значение *гость* – «постороннее лицо, приглашённое присутствовать на собрании, заседании, празднестве». В немецком языке сфера распространения лексемы *Gast* является более обширной. В лексикографических источниках зафиксировано не только сходное с русским значение «гость собрания, праздника» (Person, die sich in einer anderen als ihrer eigenen Umgebung, bes. in einem Personenkreis, zu dem sie nicht gehört, vorübergehend aufhält), но и значение «клиент ресторана, кафе, гостиницы» (Person, die ein Lokal besucht; Person, die in einem Hotel wohnt).

В немецком языке компонент *Gast* входит в довольно большое число сложносоставных слов: *Gastarbeiter*, *Gastdozent*, *Gastprofessor*, *Gasthörer*, *Gastrolle*. В лексемах, в которых компонент *Gast* выступает в качестве определяющего слова, актуализируется значение «лицо, временно работающее в чужом для него месте». В сложносоставных словах, где *Gast* является главным словом, превалирует значение «клиент»: *Fahrgast* (пассажир поезда), *Fluggast*

(пассажир самолета) и др. Некоторые слова русский язык заимствовал из немецкого, например *гастарбайтер*, *гаст-роли*. Таким образом, рассмотрение семантики немецкой лексемы *Gast* приводит к выводу о более широком, по сравнению с русской лексемой, объеме ее значения: *Gast* – это лицо, которое временно находится в чужом для него окружении.

На этапе сопоставительного изучения фразеологии было установлено, что в русском языке выделяются устойчивые словосочетания, подразумевающие спонтанность прихода в гости *заскочить*, *заглянуть в гости* и выражения, значения которых включают признак 'интенсивность приглашения' *завзвать*, *затащить в гости*. Подобные устойчивые словосочетания в немецком языке не обнаружены. Значительная часть русских фразеологизмов и свободных словосочетаний являются просторечными выражениями, обозначают явления в кругу бытовых отношений *заглянуть на огонек*, *потчевать гостей*, *назвать гостей*, *затащить в гости*. В немецком языке, напротив, больше словесных комплексов, относящихся к книжному *die Gäste regalieren* или высокому стилям *zu sich Gäste laden*, *bescheiden*; *Gäste empfangen*, приблизительным соответствием которым в русском языке является выражение «принимать гостей». Данные языковые факты позволяют заключить, что приход в гости для русских является обыденным явлением, предполагающим спонтанность и импровизацию; для немцев существует порядок приема гостей, связанный с определенной подготовкой. Языковые факты подтверждаются и нашими наблюдениями: в немецкоязычном пространстве намного реже приглашают друзей и знакомых в свой дом, даже хорошие друзья предпочитают встречаться в кафе и других общественных местах. Примечательно также, что немецкие фразеологические сочетания часто предусматривают указание точного времени прихода: *Gäste bestellen*, *bescheiden* – «den Zeitpunkt für jemandes Erscheinen festlegen» (установить

точное время для прихода гостей), что не характерно для значений соответствующих русских словосочетаний. Лексема *Zeitpunkt* (букв. пункт, точка времени) указывает на необходимость пунктуальности и, соответственно, опаздывать при приглашении в гости даже на несколько минут в немецкой культуре не принято. Следует также отметить, что приглашения в гости по торжественным поводам (например, день рождения) осуществляются в немецкой культуре, как правило, в письменной форме и прием гостей планируется за несколько месяцев до события.

Немецкий язык насчитывает большое число просторечных фразеологизмов для обозначения неожиданного прихода в гости, содержащих негативную коннотацию: *jemandem das Haus (die Bude) einrennen, einlaufen; jemandem ins Haus (in die Bude) geschneit kommen, platzen; auf die Bude steigen, rücken*, приблизительными соответствиями которых в русском языке являются «вломиться в дом», «упасть как снег на голову». Идиома *jemandem in die Suppe (in den Suppentopf) fallen* (букв. упасть в кастрюлю с супом) с ярко выраженной негативной коннотацией обозначает неожиданный приход гостя в то время, когда хозяева едят. В соответствии с данным выражением в немецкой культуре отсутствует установка приглашать к столу неожиданно пришедшего посетителя. Среди русских фразеологизмов обнаруживаются словосочетания с семантикой «неожиданный, пришедший без приглашения гость» без негативной оценочности: *залётный, случайный, нежданный гость*. Отсутствие негативной коннотации в данных словосочетаниях также свидетельствует о том, что приход в гости без приглашения воспринимается в русском обыденном сознании как нормальное явление. Люди, продолжительное время находящиеся в гостях, в немецкой культуре оцениваются негативно, о чём свидетельствует наличие таких фразеологических единиц с негативной коннотацией, как *Sitzfleisch haben, sich bei jemandem häuslich niederlassen / einrichten*. Значение этих

фразеологизмов примерно соответствует русской ФЕ *засидеться в гостях*, являющейся нейтральной. Необходимо также отметить наличие в русском языке лексемы *застолье* – «веселое времяпровождение за столом с обильным угощением». Лексема либо словосочетание с эквивалентным значением в немецком языке отсутствует.

Как известно, в пословицах отражен опыт, накопленный поколениями людей, отношение представителей определенной культуры к какому-либо явлению жизни. Многие пословицы и поговорки свидетельствуют, что русские очень любят сами ходить в гости и принимать, угощать других у себя: *Гость на порог – счастье в дом. Приезд гостя – именины сердца. Не красна изба углами, а красна пирогами. Чем богаты, тем и рады. Дома нет дела – иди в гости смело.* В немецких пословицах проводится мысль о том, что гостеприимство делает честь хозяевам, как это предписывает обычай: *Des Hauses Ehre ist Gastfreundlichkeit* (Гостеприимство делает честь дому). Однако не обнаружено среди немецких пословиц и поговорок эмоциональных выражений, передающих удовольствие от приема гостей. Исключением являются случаи, когда гость может быть чем-либо полезен хозяину: *Wer nützt ist ein willkommener Gast; Wer etwas mitbringt, ist immer angenehm; Willkommen, der bringt!* В немецких и в русских пословицах и поговорках отмечается, что лучше всего отношение к тем гостям, которые приходят редко и ненадолго: *Мил гость, что недолго; Редкое свидание – приятный гость; Kurze Besuche verlängern die Freundschaft* (Краткие посещения укрепляют дружбу); *Ein seltener Gast fällt nie zur Last* (Редкий гость никогда не в тягость). Однако для немецкой культуры характерно выделение максимального промежутка времени – три дня, когда любой гость становится в тягость: *Des liebsten Gastes ist man in drei Tagen satt; Dreien Tage Gast – allen eine Last. Gast und Fisch stinken nach drei Tagen.* Особенно показательна образная основа последней пословицы – букв.:

Гость и рыба дурно пахнут через три дня. В русских паремиях отражается амбивалентное отношение к неожиданным приходам гостей: *Незванный гость лёгок, а званный тяжёл; Нежданный гость лучше жданных двух; Незванный гость хуже татарина*. В немецкой паремиологии зафиксировано отрицательное отношение к незапланированным визитам: *Ungeladener Gast ist eine Last*, исключение делается только для лучших друзей: *Ein guter Freund kommt ungeladen*.

Подводя итог исследованию репрезентаций концепта *гостеприимство* в русской и немецкой лингвокультурах, можно сделать вывод о том, что в русском и немецком языках отражаются и хранятся стереотипы сознания, система ценностей русского и немецкого народов, которые транслируются из поколения в поколение. Как показал анализ языковых фактов, различия в отношении к *гостеприимству* в русской и немецкой лингвокультурах преобладают над сходствами, таким образом, в языке зафиксирована национально-культурная специфика изучаемых концептов. Концепт *гостеприимство* – один из ключевых концептов русской концептосферы, «важнейший императив русского менталитета, национальная ценность» [Прохоров 2006: 106]. Данный концепт связан с ценностными доминантами русской лингвокультуры – концептами *душа*, *щедлость*, *размах*. *Gastfreundschaft* является актуальным концептом в немецкой лингвокультуре, однако его ценностный компонент не ярко выражен. По нашему мнению, своеобразие немецкого концепта обусловлено ценностью для немецкой лингвокультуры концептов *Ordnung* (*порядок*), *Zeit* (*время* – четкое планирование событий жизни), *Raum* (*значимость личного пространства*), *Sparsamkeit* (*бережливость*), *persönliche Freiheit* (*свобода личности*).

### Литература

1. Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – М.: Гнозис, 2007. – 512 с.



2. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
3. *Медведева Т. С.* Проблемные ситуации в межкультурном взаимодействии немецких и российских студентов: межкультурный семинар-тренинг // Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Ижевск, 2008. – С. 206–209.
4. *Прохоров Ю. Е.* Русские: коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 328 с.

*Широких В. М.*

### СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В УДМУРТСКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ

Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и устройства мира, или «языковую картину мира», которая представляет собой факт национально-культурного наследия. Фразеология как продукт народного творчества отражает историю народа, своеобразие его культуры и быта. Подавляющее большинство фразеологизмов связано с человеком, с разнообразными сферами его деятельности, человек стремится наделить человеческими чертами объекты внешнего мира, в том числе и неодушевленные. В связи с этим можно отметить, что особенности языкового общественного сознания накладывают свой отпечаток на фразеологические единицы (ФЕ) английского и удмуртского языков и представляют национальный характер народов.

Для исследования отражения языковой картины мира в удмуртских и английских ФЕ обратимся к универсальному концепту «семья и родственные отношения». В силу сложной системной организации понятия «семья» нами выделяются следующие его составляющие: родственные отношения, супружество, воспитание детей.

Для удмуртского этноса был характерен коллективный труд, совместная работа, что предопределило крепкие родственные связи. В прежние времена удмурты жили большими семьями, число членов семьи в пределах одного хозяйства достигало тридцати человек, и для семьи было характерным чувство взаимопомощи, поддержки, уважения. Для удмуртской культуры родственные отношения являются не только основополагающей ценностью, но и обладают чрезвычайной эмоциональной насыщенностью. Родственная теплота служит образцом, прежде всего, доброго отношения к другим людям. Основные принципы традиционного семейного этикета, строящегося на безусловном уважении и почитании старших младшими, родителей детьми, сохраняются и по сей день в удмуртских семьях.

Важную роль в жизни удмуртов играет старшее поколение. Бабушек и дедушек почитают, прислушиваются к их советам, к ним обращаются при решении важных дел, так как они считаются самыми мудрыми, знающими ответы на все вопросы. *Бадзым муртлэсь верамзэ пеляд пон – Прислушивайся к советам старших; Иськавын-бöляктэк улыны уг лу – Без родни и соседей не проживешь; Семья возиське пересьесын – Семья на старших держится.* Представляется, что англичане, в связи с присущим им индивидуализмом, менее ориентированы на родственные отношения по сравнению с удмуртским этносом; вероятно, этим фактом объясняется малочисленность английских пословиц о родственниках.

С точки зрения религиозной морали, брак значим в обеих лингвокультурах. Основу библейской концепции семьи составляет тезис о святости супружества, получивший объективацию во фразеологическом изречении: *Marriage is honorable или Пардэ шедьтод, шудо улод* – брак рассматривается англичанами как честь, удмуртами – как счастье. Семейная форма жизни всегда высоко ценилась удмуртским народом, а вступление в брак считалось не только естест-

венной необходимостью, но и делом богоугодным, священной обязанностью удмурта: *Кут но партэм уг лу – И лапоть без пары не бывает; Кышнотэк пиосмурт но йыроме – Без жены и мужчина с пути сбивается.* В народном сознании как английской, так и удмуртской культур жизненно необходимой ценностью является то, что каждый должен найти свою половину: *Every Jack has his Jill – У каждого Джека своя Джилл; Ныл – пи́лы, сезьы – валлы, кыед – мулы – Девушка – парню, овес – лошади, навоз – земле созданы; Парзэ пар утча, парезлы пар сюре – Каждая половинка свою половинку находит.* В удмуртском фольклоре отражается языческая традиция вступления в брак, когда за невесту давали выкуп: *кышно яськон, кышно басьтон – купить, привести жену.* Стереотипной во всех обществах является мысль, что выбирать супругу надо внимательно, обращая внимание на семью, прислушиваться к мнению окружающих о невесте: *Тусьтызэ адзытэк сиензэ эн си, анайзэ адзытэк нылзэ эн вайы – Не увидев чашки, не ешь, не увидев мать, дочь замуж не бери; All are good lasses, but whence come the bad wives? – Все девушки хороши, но откуда тогда берутся плохие жены?*

В паремиологической системе выражено одинаковое отношение этносов к браку: согласно народному стереотипу, брак сплавливает членов семьи, помогает противостоять невзгодам: *Wedlock is a padlock – Супружество – единый висячий замок* (в этой поговорке наблюдаем как положительную, так и отрицательную коннотацию – единство супругов и обреченность); *Тупаса улись кузпальёслы кӧс шыд но шуд вае – Дружным супругам и постный суп счастье приносит.* Особую ценность браку придает зрелый возраст мужчины, вступающего в него. Отношение к ранним бракам в Англии, судя по пословицам, резко негативное, что, вероятно, объясняется тем, что, прежде чем вступить в брак, необходимо обеспечить материальную основу для создания семейного гнезда: *He that marries ere*

*he be wise, will die ere he thrives* – Тот, кто женится прежде чем поумнеет, успеет до смерти малого достигнуть. У удмуртов ранние браки также не приветствовались, родители девушки не хотели рано терять хорошую помощницу по хозяйству: *Нылэз вордыны секыт өвёл, сетыны секыт* – Дочь не растить, а отдавать трудно.

Пословицы и поговорки как английского, так и удмуртского народов отражают прагматический взгляд на брак, в котором женщина воспринимается как необходимый субъект крестьянского хозяйства: *Басьто пойшураны пуныез, басьто ужаны кышноез* – Собаку покупают для охоты, жену берут для работы; *Умой кышно – жыны юрт* – Хорошая жена – полхозяйства; *Man's work lasts till set of sun, woman's work is never done* – Мужская работа длится до заката солнца, женской работе нет конца. В пословицах и поговорках рассматриваемых этносов содержится рекомендация заключать брак не по любви, а по расчету: *It's unlucky to marry for love* – Брак по любви счастье не приносит, *Картлы бызен* – ваньбур шедьтон – Замужество сулит богатство.

Мужская власть и женская зависимость от мужчины прослеживается почти во всех пословицах о супружестве. Так, мысли о превосходстве мужчин отражены во фразеологических единицах: *Men were made of clay, but woman was made of man* – Мужчину сотворили из земли, а женщину – из мужчины; *Кытчы вень, отчы ик синьыс* – Куда иголка, туда и нитка. Если главенство мужа оценивается положительно, то власть жены получает резко отрицательную оценку – эти отношения выражены метафорически при помощи образов курицы и петуха: *It is a sad house where the hen crows louder than the cock* – Грустно в том доме, где курица кудахчет громче петуха; *Курег атаслэсь зол медам чоръя* – Курица не должна кукарекать громче петуха. В удмуртских пословицах социальный статус замужней женщины признается выше, чем незамужней. Замужество

воспринимается преимущественно положительно, что объективировано в следующих рассматриваемых стереотипах: быть замужем почетно, замужество дает определенную защищенность, жизнь без мужа трудна.

Одной из важнейших функций семьи в процессе воспитания детей традиционно остается передача этнокультурных ценностей, воспитание этнического самосознания. Именно в семье дети приобщаются к национальным обычаям и обрядам, приобщаются к устным народным преданиям, получают первые религиозные представления. Семья продолжает играть важную роль в настоящее время в формировании самоидентификации. В обеих культурах детей с малых лет приучают к вежливости, послушанию, формируют умение вести себя в обществе, не выделяться среди других, разговаривать вполголоса: *Mind your manners* – *Следи за своим поведением; Калыкын астэ чакла* – *В обществе следи за своим поведением*. К детям следует относиться с любовью: *Музьем яратэ кыедэз, пинал нуны – вешамез* – *Земля любит навоз, а ребенок ласку; Every mother thinks her own gosling a swan* – *Каждая мать считает своего утенка лебедем; Азбарлэн шулдырез нылпи вань чоже* – *Двор детьми богат*. Однако и чрезмерно баловать их не следует, это может только испортить характер ребенка: *Spare the rod and spoil the child* – *Не наказывать ребенка, значит испортить его; Мултэс ушъян – сорон гинэ* – *Лишняя похвала – только порча*. В воспитании детей главная роль всегда отводилась родителям, чей личный пример был самым эффективным воздействием, самым лучшим наглядным уроком. *As the tree, so the fruit* – *Каково дерево, таков и плод; As the old crows, so does the young* – *Как кукарекает старый петух, так и молодой; Like father, like son* – *Каков батька, таковы и детки; Зеч кидыслэн емышез но зеч* – *У хорошего семени и плоды хорошие; Кызыы скал, озыы кунян боксэ* – *Как корова мычит, так и ее теленок; Анай – атайлэн зеч кылыз вуын но уг выйы, тылын но уг*

*жуа – Добрые слова родителей и в воде не утонут, и в огне не сгорят.*

У каждого народа есть нечто особенное, что представляет всеобщий интерес; в языке отражается целостная совокупность представлений о мире, действующих в нем закономерностях, о месте человека в его природном и социальном окружении.

### Литература

1. *Владыкин В. Е.* Калыклын верало = В народе говорят / сост. Т. Г. Перевозчикова. – Ижевск: Удмуртия, 1998.
2. *Владыкин В. Е.* Религиозно-мифологическая картина мира удмуртов. – Ижевск: Удмуртия, 1994.
3. *Дубровин М. И.* Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях / худож. В. И. Тильман. – М.: Просвещение, 1993.

### **III. СПОСОБЫ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Брим Н. Е., Вартанова В. В.*

#### **ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В педагогической науке проблемы рефлексивной культуры учителя давно уже стали важным предметом исследований. Среди них следует отметить работы, раскрывающие теоретико-методологические аспекты рефлексии как общей категории различных аспектов философского знания (Э. В. Ильенков, Г. П. Щедровицкий); содержащие психологические основы педагогической рефлексии (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн); излагающие методологические основы перехода понятия «рефлексия» в сферу педагогической деятельности и исследование структуры педагогической рефлексии (О. А. Анисимов, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин). Следует подчеркнуть, однако, что вопрос формирования рефлексивных умений средствами театральной деятельности малоизучен и недостаточно разработан.

Под рефлексивными умениями нами понимается освоенные студентом способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков, которые:

- позволяют осмысливать теории обучения и воспитания, преломлять их через призму собственного индивидуального профессионально-педагогического опыта;
- помогают обрести личностный смысл профессиональной деятельности, требующий, в свою очередь, от будущего учителя высокой степени активности, способности управлять, регулировать свое поведение в соответствии с возникшими и специально поставленными задачами.

Театральную деятельность мы рассматриваем как интегрированную форму образования, которая представляет собой динамическую и вариативную организацию учебно-воспитательного процесса, направленную на обучение, воспитание, развитие личности, требующую не установленного норматива времени, свободного выбора места проведения и обладающую свойствами клубной и целенаправленной учебной деятельности.

Интерес к театральной деятельности в формировании рефлексивных умений обусловлен рядом социокультурных и образовательных факторов: потребность в личности, способной к самоанализу; осознание себя с точки зрения партнера в меняющихся ситуациях; нацеленность на осознанное профессиональное самосовершенствование; ориентация на компетентностный подход к образованию; потребность человека в творческом действии.

Задачи театральной деятельности в формировании рефлексивных умений будущих педагогов состоят в следующем:

- применение интегративно-рефлексивных технологий в обучении иностранному языку;
- расширение общего и художественного кругозора обучаемых, обогащение эстетических чувств и развитие художественного вкуса;
- выявление творческих задатков и развитие творческих способностей студентов;
- организация системы взаимоотношений обучаемый – педагог, направленной на создание взаимного доверия и творческой атмосферы.

Актуальность и важность проблемы обучения будущих учителей иностранного языка рефлексивным умениям очевидна, так как для педагога всегда важно установить, в какой мере как положительные, так и отрицательные результаты являются следствием его деятельности. А так как учебное взаимодействие направлено на самоизменение



личности, механизмом которого выступает рефлексия, то значимость ее роли в регулировании поведения и действий дают все основания рассматривать рефлексю как незаменимый элемент образовательных процессов.

Опираясь на работы С. Л. Рубинштейна о рефлексии жизни человека в целом или ее этапов, отметим, что именно студенческий возраст является наиболее сензитивным к развитию рефлексивных способностей и умений. В студенческом возрасте, по выражению К. А. Абульхановой-Славской [1], может наиболее эффективно развиваться способность к конструктивной рефлексии, к рефлексивной работе с проблемами.

Основной целью рефлексивного развития личности должны стать выявление, поиск наиболее продуктивного соотношения субъекта с жизнью, а не отрыв от нее. Театральная деятельность в этом смысле наиболее оптимально и комплексно воздействует на чувства и мышление студентов – будущих учителей, на процессы развития личности будущего педагога. Она помогает им быстро, одномоментно предвидеть и развить учебную ситуацию; найти неожиданное решение и мгновенно его воплотить; перестроить сложную ситуацию, придать ей позитивную направленность; предвосхищать поведение и реакцию собеседника до начала или завершения ситуации; анализировать себя, свои действия и поступки; стремиться к постоянному и конструктивному самооцениванию.

Нами было проведено пилотажное исследование в рамках интенсивного спецкурса, организованного для группы студентов – будущих учителей иностранного языка, целью которого было формирование рефлексивных умений средствами театральной деятельности в процессе учебного взаимодействия. Констатирующий срез показал, что студенты не совсем твердо знают теорию учебного взаимодействия и рефлексии в целом, тем не менее, испытывают потребность в адекватном оценивании своей педагогической деятельнос-

ти и практически готовы к взаимодействию с учащимися. Но они совершенно не представляют себе, как можно применять «театральный арсенал» в учебном процессе и как он может помочь научиться анализировать и осмысливать свои действия.

Формирование рефлексивных умений средствами театральной деятельности, таким образом, представляется новой и неразработанной проблемой. В то время как грамотное применение рефлексивных умений в учебном взаимодействии позволит будущему педагогу эффективно моделировать этот процесс.

Проведенное исследование осуществлялось в рамках структуры личностно-гуманного учебного взаимодействия, предложенной швейцарским ученым Ф. Озером и получившей развитие в работах профессора А. Н. Утехиной и ее аспирантов. В числе базисных элементов структуры выделяются:

- создание образовательной ситуации на уроке (Situationsschaffung) посредством организации учебного процесса таким образом, чтобы этапы обучения спонтанно способствовали успешному усвоению гуманитарного знания учащимся, ненасильственно вовлекаемым во взаимодействие с учителем;

- педагогическая пресуппозиция (Präsupposition), создающаяся верой учителя в способность учащегося решать задачи повышенного уровня сложности и одновременной организацией ситуации помощи в овладении им различными учебными техниками (речь, жесты, контекст);

- культура оценивания ошибок (Fehlerkultur), основывающаяся на положении, что совершение и осознание ошибки поддерживает и укрепляет позитивное знание;

- педагогическое со-действие (Mitvollzug der Lernwege), представляющее учителя как непосредственного участника учебного процесса, способного к обратной связи с учеником;

– рефлексия учебного взаимодействия (Reflexion der Selbstwirksamkeit), развивающая у ученика умения анализировать собственную учебную деятельность, а у учителя – свою обучающую деятельность [2].

Данный структурно-компонентный состав личностно-гуманного учебного взаимодействия включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие учащимся, а также собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных действиях по отношению к педагогу и самому себе. Все пять представленных элементов находятся в непосредственной взаимосвязи и представляют комплексное явление, которое схематически можно представить следующим образом:



Рис. 1. Структурно-компонентный состав учебного взаимодействия

В рамках данной структуры мы выделяем следующие рефлексивные умения:

- умение учитывать свои обучающие действия и учебные действия учащегося при определении целей урока;
- умение расчленять процесс учебного взаимодействия на составляющие элементы;
- умение мотивировать учебную деятельность учащихся;
- умение предвосхищать возможности каждого ученика;
- умение поддерживать благоприятный климат на уроке;
- умение помочь ученику найти правильное решение;
- умение создавать условия для осмысления учащимися их ошибок;
- умение инициировать активность учащихся;
- умение создавать условия для совместной с учащимися рефлексии учебной деятельности.

К преобладающим методам проведенного спецкурса, направленным на формирование рефлексивных умений у студентов – будущих учителей иностранного языка, относятся методы театральной педагогики, а именно: игровой метод (с использованием сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций, режиссерских игр и др.) и этюдный метод. В ходе проигрывания этюда участниками создается ситуация рефлексии, выступающая как взаимное отображение деятельности студентов.

Во время работы спецкурса нами были использованы следующие задания и упражнения из арсенала театральной деятельности: анализ конкретных ситуаций; творческая, деловая игра; упражнения для развития выразительности речи, мимики, пластики, интонации; упражнения на тренировку образного мышления, проявляющегося в творческой деятельности. Приведем несколько примеров.

### Пример 1. *Игра «Передача эмоций»*

Участники располагаются по кругу и рассчитываются по часовой стрелке. Первому предлагается накопить максимум отрицательных эмоций и в одной-двух фразах на иностранном языке «выплеснуть» весь накопленный запас на своего соседа под номером два, постаравшись вложить максимум темперамента и эмоций. Второй участник, никак не отреагировав первому, «вымещает» зло на следующем. Третий участник также не отвечает обидчику и в одной – двух фразах передает эмоции по цепи следующему. Игра проходит в два круга, пока не иссякает «запас эмоций» у обучаемых. Далее меняются правила игры. Первый участник пытается сбросить запас отрицательных эмоций и расшевелить все добрые и светлые силы души; одной – двумя приветливыми фразами, он делится своим хорошим настроением с соседом. Второй, получив заряд положительных эмоций, передает третьему и так далее. Таким образом, теперь включается цепь положительных эмоций. В этом упражнении у студентов появляется возможность сравнить цепи отрицательных и положительных эмоций и оценить, какую из цепей следует оборвать, а какую продолжить.

### Пример 2. *Найдите причину «самоубийственного» начала беседы. Обыграйте эти ситуации:*

- Извините, я помешал?
- Я бы хотел еще раз услышать.
- Пожалуйста, есть ли у вас время меня выслушать?
- Давайте с вами быстренько рассмотрим.
- Я как раз случайно проходил мимо и заскочил к вам.
- А у меня на этот счет другое мнение.
- Я хотел бы обсудить с вами.

### Пример 3. *Упражнение* *«Психологический портрет по фамилии»*

Преподавателем называется фамилия человека, на основании которой необходимо дать его словесный портрет. Участник описывает черты характера, привычки, возраст, профессию, образование, увлечения, фрагменты биографии данного человека (словом все, что возникает в его воображении на данный стимул). Для задания отбираются фамилии на русском и иностранном языках, многозначные по смыслу, необычные, интересные по звучанию. Например, Шило, Чучкин, Размазняева, Громыхайло, Сундучкова, Плаксин, Топорищев, Зябликов, Тюлькин, Борщов, Спальников и т. д.

### Пример 4. *Упражнение* *«Найди взаимосвязь педагога и животного»*

Студентам предлагается назвать и показать животное, с которым они ассоциируют себя как учителей иностранного языка. В основе выбора находится не само животное, а те черты, которые, по мнению обучаемых, наиболее значимы для определения их профессиональных качеств. Необходимо записать эти черты и обосновать выбор. Затем сравнить выбор животных, но, главное, определить те черты и характеристики, которые позволяют ассоциировать их как педагога с выбранным животным. Предлагается составить общий перечень профессионально-значимых черт и дополнить свой список профессионально-значимых характеристик педагога.

Использовались также и другие методы активного обучения, культивирующие сотрудничество преподавателя и обучаемых:

- позиционная дискуссия, позволяющая не только сформировать банк данных о полученных новых знаниях в области учебного взаимодействия, но и обеспечить процесс его критического анализа, выдвижения гипотезы, фор-

мулирования обобщения и умозаключения, что способствует более глубокому пониманию проблемы, умения защищать свою позицию, считаться с мнениями других;

- рефлексивная практика, представляющая специально созданные задания для самостоятельного решения той или иной педагогической задачи (коммуникативной, оценочно-информационной и т. д.), максимально стимулирующие аналитико-рефлексивную деятельность студентов;

- моделирование учебных ситуаций, рассматриваемое нами как моделирование профессиональной деятельности студентов-практикантов, основанное на развитии у них приемов самостоятельной исследовательской работы, способствующее прочному усвоению рефлексивных умений;

- проектная деятельность, включающая студентов в процесс созидания от идеи до ее практической реализации, обуславливающая самостоятельный поиск и анализ информации, применение полученных ранее и приобретение новых знаний посредством детальной разработки проблемы;

### Пример 5. *Рефлексивная практика*

*Цель:* научиться инициировать активность учащихся; правильно диагностировать свои обучающие действия и учебные действия учащихся; помочь им осмыслить этапы учебного взаимодействия.

Задана ситуация (по теме «Arbeit im Ausland»): Ваша знакомая, Петра Весслейн, не имеет собственной семьи, но хочет работать в Нью-Йорке в качестве гувернантки. Она не очень хорошо говорит по-английски, скромна и нерешительна. Преподаватель: «Давайте попробуем дать ей полезные советы, которые ей очень пригодятся в незнакомой стране. Посмотрите, как улыбается Виктор, наверное, у него возникла замечательная идея!?!». Виктор, который не очень-то и собирался отвечать: «Ну, наверное, ей нужно выучить английский ...». Преподаватель: «Конечно, молодец! У кого еще есть, что посоветовать? Аня, ты же сама ездила

в другую страну заработать деньги! Что думаешь ты?». Аня, довольная, что преподаватель помнит сведения из ее биографии: «я думаю, что в Америке нужно быть более раскрепощенным и общительным. Сдержанность же в работе с детьми очень пригодится». Преподаватель: «Замечательно! Не забывайте, что Петра не замужем и не имеет детей». Скромный Максим, делая усилие над собой, отвечает: «Ей нужно почитать специальную литературу».

*Задание:* Проанализируйте данную ситуацию с учетом теоретической информации по педагогическому содействию. Попытайтесь ответить на вопросы из таблицы с позиции учителя и каждого ученика:

Учитель	Ученик
– Правильно ли я прогнозировал результат и диагностировал ход учебного взаимодействия?	– Зависела ли успешность моей учебной деятельности от правильного прогнозирования и диагностики обучающей деятельности преподавателя и моей учебной деятельности?
– Сумел ли я создать условия, способствующие успешному усвоению знания?	– Всегда ли я понимал, что преподавателем созданы условия, способствующие успешному усвоению знания?
– Всегда ли я проявлял активность в латентном руководстве мыслительной деятельностью студентов?	– Зависела ли моя учебная активность от латентного руководства преподавателем моей мыслительной деятельностью?

Как показали результаты проведенного итогового среза, уровень сформированности рефлексивных умений у 87% студентов – будущих учителей иностранного языка повысился (со среднего до высокого), что свидетельствует об эффективности внедрения в процесс формирования реф-



лексивных умений средств и методов театральной педагогики.

#### Литература

1. *Абульханова-Славская К. А.* О субъекте психической деятельности. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
2. *Брим Н. Е.* Как научить студентов педагогической рефлексии: методические рекомендации. – Ижевск, 2007. – 48 с.
3. *Букатов В. М.* Театральная «теория действий» в общении обучающего с обучаемыми // Психология общения 2000: проблемы и перспективы: тез. докл. междунар. конф., 25–27 октября. – М., 2000. – С. 51–53.
4. *Вартанова В. В.* Формирование профессиональной компетентности студентов-будущих учителей в контексте театральной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2007. – 172 с.
5. *Соловова Е. Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. – М.: Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.

***Буйнова О. Ю.***

*председатель предметной комиссии  
по английскому языку*

#### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЕГЭ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ЗА 2008–2009 гг. (на примере Удмуртской Республики)**

Основной целью в обучении иностранным языкам на современном этапе является формирование коммуникативной компетенции, так как она обеспечивает способность учащихся к межкультурному общению, возможность вступать в равноправный диалог с носителями языка, предполагает умение формулировать и выражать мысли на иностранном языке в процессе коммуникации.

Для успешной реализации коммуникативной компетенции необходимо сочетание и взаимодействие следующих компетенций:

- *лингвистической*, или языковой компетенции, которая подразумевает владение языковыми средствами иностранного языка (фонетикой, грамматикой, лексикой, семантикой, орфографией, правилами орфоэпии);

- *дискурсивной*, или речевой компетенции, которая обозначает умение адекватно использовать эти языковые средства для решения практических задач общения;

- *социолингвистической* компетенции, которая обозначает умение варьировать свою речь в зависимости от социального статуса собеседников и общего контекста общения;

- *социокультурной* компетенции, которая подразумевает умение эффективно применять имеющуюся информацию о страноведческих, лингвострановедческих и социокультурных особенностях страны изучаемого языка в ситуациях речевого общения.

Для более детального анализа ситуации, сложившейся в отношении ЕГЭ по английскому языку, необходимо остановиться на некоторых общих цифрах. Так, в 2009 г. количество выпускников в Удмуртской Республике составило 9 077 чел. (для сравнения 2008 г. – 10668).

Экзамены проходили с 21 апреля по 20 июня. Досрочно с 21 по 30 апреля экзамен сдавали 30 участников, из них 1 – вызов на соревнования, остальные по письму Военного комиссариата.

24 участника ЕГЭ с ограниченными возможностями здоровья написали заявление о продлении экзамена на 1,5 часа.

По сравнению с результатами РФ средний балл в Удмуртской Республике, кроме французского языка, по всем предметам выше, включая предметы, по которым ЕГЭ проводился впервые – литература, история, ИКТ.

Таким образом, общее количество участников по всем предметам представлено в следующей таблице:

Таблица 1

Количество участников ЕГЭ в 2008 г.

Русский язык	10596
Математика	10247
Физика	2582
Химия	821
Биология	1767
История	1900
География	281
Обществознание	4432
Литература	780
ИКТ	864
Английский язык	818
Немецкий язык	69
Французский язык	5

Единый государственный экзамен по иностранному языку в республике проводится с 2003 г. В течение всех этих лет продолжается работа по совершенствованию структуры и содержания контрольных измерительных материалов, критериев и схем оценивания заданий со свободно конструируемым ответом, по развитию системы подготовки экспертов. В связи с этим особый интерес для нас представляет сравнительный анализ показателей по языковым дисциплинам: как по русскому языку, так и по иностранным языкам (английскому, немецкому, французскому). Статистические данные о результатах ЕГЭ на этапе итоговой аттестации представлены в таблице 2 по годам.

Таблица 2

## Результаты ЕГЭ

Предмет	Не преодолели минимальный порог (%)		Средний балл	
	2008 г.	2009 г.	2008 г.	2009 г.
Русский язык	2,7	1,64	59,1	59,33
Английский язык	4,3	2,44	67,2	61,77
Немецкий язык	13,9	11,59	57,9	48,3
Французский язык	—	—	—	46

Вторая (вузовская волна) была более низкие показатели, чем первая (школьная). Это объясняется тем, что участники второй волны плохо знакомы или вообще не знакомы с форматом ЕГЭ.

Таблица 3

Статистические данные о результатах ЕГЭ  
в дополнительные дни в июле 2009 г. (вузовская волна)

Предмет	Участ- вовали в ЕГЭ	Не преодоле- ли минималь- ный порог	УР %	РФ %	Средний балл	Средний балл по УР
Русский язык	903	0,11	1,64	6,3	55,23	59,33
Английский язык	68	30,88	2,44	5,2	31,46	61,77
Немецкий язык	12	33,33	11,59	10,1	33,92	48,3
Французский язык	4	50,00	—	2,1	26,5	46,0

Результаты ЕГЭ по иностранным языкам дают богатый материал для анализа и обобщений, для повышения эффективности обучения иностранным языкам в школе.

Так, со средним баллом 61,85 (2008 г. – 67,2) выше среднереспубликанского показателя получили результаты тринадцать территорий из 21 участвующих в экзамене. Лучшие результаты по УР имеют Шарканский, Якшур-Бодьинский районы, г. Глазов. Максимальный балл по республике 99 баллов (Первомайский р-н г. Ижевска).

Таблица 4

Рейтинг по предмету английский язык  
С учетом выпускников прошлых лет

№	Код АТЕ	Наименование АТЕ	Количество участников	Средний балл
1	420	Шарканский район	1	83,00
2	440	Якшур-Бодьинский район	1	82,00
3	470	г. Глазов	94	76,57
4	390	Селтинский район	2	74,50
5	350	Красногорский район	2	72,00
6	410	Увинский район	8	70,88
7	430	Юкаменский район	1	68,00
8	490	г. Сарапул	97	65,10
9	480	г. Можга	14	65,00
10	50	г. Ижевск, Первомайский район	94	63,70
11	320	Кезский район	2	63,50
12	40	г. Ижевск, Октябрьский район	157	62,27
13	10	г. Ижевск, Устиновский район	78	62,04
14	270	Дебесский район	6	58,83
15	20	г. Ижевск Индустриальный район	83	58,28
16	280	Завьяловский район	21	57,48
17	290	Игринский район	10	55,00
18	30	г. Ижевск, Ленинский район	46	54,67
19	460	г. Воткинск	44	53,55
20	240	Воткинский район	2	52,50
21	380	Сарапульский район	6	52,00
22	230	Вавожский район	2	51,50
23	450	Ярский район	6	48,83
24	220	Балезинский район	11	44,64

25	370	Можгинский район	2	44,50
26	260	Граховский район	1	44,00
28	400	Сюмсинский район	2	42,00
28	360	Малопургинский район	10	40,30
29	300	Камбарский район	13	38,38
30	210	Алнашский район	2	20,50
<b>По Удмуртской Республике</b>			818	<b>61,77</b>
<b>По Российской Федерации</b>				<b>59,4</b>

В целом, сравнивая ЕГЭ с традиционным выпускным экзаменом по иностранным языкам, надо отметить, что его большим преимуществом является возможность проверки в рамках ЕГЭ умений и навыков в трех видах речевой деятельности: аудировании, чтении, письме.

Контрольные измерительные материалы (КИМ) по иностранным языкам носят компетентностный характер. Они проверяют не то, что знает экзаменуемый о языке, а насколько он реально владеет иностранным языком. Содержание КИМ, требования, предъявляемые выпускникам школы в рамках ЕГЭ, уже оказали значительное влияние на содержание обучения иностранным языкам в школе. Наиболее яркий пример в этом отношении – задания по аудированию, введению которых в ЕГЭ оказывалось сильное сопротивление, прежде всего потому, что в школе мало занимались аудированием и ожидали неудовлетворительных результатов выполнения заданий этого раздела. Действительно, в первые годы эксперимента результаты были низкими, но уже 2005 г. дал повышение среднего уровня выполнения заданий по аудированию на 9%. Главное же – аудирование прочно вошло в практику преподавания иностранных языков в школе, этому виду речевой деятельности стало уделяться гораздо больше внимания. Нечто подобное происходит сейчас и в области письма.

Однако существуют и отрицательные моменты, к которым следует отнести исключение раздела «Говорение» из ЕГЭ. Очевидно, это связано с финансовыми сложностями,

которые сейчас испытывает вся система образования в целом. В результате, при подготовке к экзамену этому важнейшему разделу уделяется меньше всего внимания. Следовательно, есть опасность того, что, если вновь не включить этот вид деятельности в структуру ЕГЭ, учащиеся утратят навыки говорения.

Анализ результатов выполнения теста в рецептивных видах речевой деятельности (разделы «Аудирование», «Чтение») показал, что у экзаменуемых в целом сформировано умение понимать аутентичные тексты различных жанров и типов. Однако сравнительный анализ результатов выполнения заданий раздела «Чтение» показывает, что у учащихся по-прежнему недостаточно сформированы умения, требующиеся для выполнения заданий высокого уровня (извлечение точной информации из прочитанного текста и интерпретация текста).

Результаты проверки владения грамматическими и лексическими навыками (раздел «Грамматика и лексика») свидетельствуют о том, что значительная часть учащихся испытывает трудности в выборе адекватных видовременных форм глаголов и в определении лексических единиц, необходимых для подстановки в предлагаемый текст.

Анализ результатов выполнения экзаменационной работы в разделе «Письмо» показал, что у выпускников школ достаточно хорошо сформированы умения выражать мысли в соответствии с целью высказывания, соблюдать принятые в языке нормы вежливости с учетом адресата; пользоваться соответствующим стилем речи. К положительным показателям относится улучшение результатов выполнения заданий, требующих письменного высказывания с элементами рассуждения в области организации текста.

Вместе с тем, к проблемным зонам следует отнести недостаточное владение общеучебными умениями: учащиеся испытывают затруднения при формулировке проблемы в начале письменного высказывания с элементами рассуж-

дения и при развернутой аргументации своего мнения. Также не все учащиеся умеют выполнять коммуникативное задание в строго заданном объеме. Как правило, нарушения происходили в сторону увеличения объема высказывания, однако в работах второй (вузовской) волны наблюдалось занижение требуемого объема. В некоторых случаях сказывался дефицит общекультурных знаний.

Анализ работ экзаменуемых также показал, что выпускники в письменной речи испытывают определенные трудности при применении видовременных форм глагола и употреблении сложноподчиненных предложений. Данные недостатки не позволили им получить более высокие баллы. В целом наблюдается положительная динамика результатов выпускников в области письма.

Для повышения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся учителям необходимо при организации учебного процесса по английскому языку и в целях подготовки к экзамену обращать более пристальное внимание на:

1) применение различных приемов аудирования чтения в зависимости от поставленной коммуникативной задачи;

2) ознакомление учащихся с текстами различных типов и жанров, с языком современной прессы, с материалами сети Интернет;

3) совершенствование навыков употребления лексико-грамматического материала в коммуникативно-ориентированном контексте;

4) развитие таких общеучебных интеллектуальных умений, как умение самостоятельно извлекать и обрабатывать информацию, делать заключения и уметь их аргументировать, принимать решения на основе полученной информации;

5) формирование языковой догадки.

Кроме того, необходимо расширить возможности учащихся по знакомству с форматом ЕГЭ. Желательно вклю-



чать типы и виды заданий, постоянно используемых в ЕГЭ, в олимпиады и конкурсы, проводить репетиционные ЕГЭ в старшей школе, отбирать материалы для самостоятельной работы учащихся, планирующих принимать участие в ЕГЭ.

*Колодкина Л. С.*

### **ПОРТФОЛИО ПРОГРАММА КАК ФАКТОР ВАРИАТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

Вариативность как особая специфичная черта любого рода дисциплины или практики требует наличия ресурса альтернативности, который обуславливает ситуацию самостоятельного выбора обучающихся. В качестве такого рода опционального источника нами предлагается портфолио программа.

Преподаватель составляет дидактический портфолио и включает альтернативные задания как способы инициации индивидуального образовательного маршрута, которые способствуют подготовленности студентов к высококвалифицированной педагогической деятельности.

Собственно портфолио и комплекс заданий – организационных ориентиров на работу с каждым модулем разработки, составляют сущность портфолио программы, при работе с которой студент систематизирует знания, полученные в рамках теоретических дисциплин психолого-педагогического цикла, накапливая собственный педагогический опыт, который, благодаря инновационному базису разработки, становится передовым и новаторским. Кроме того, портфолио программа частично готовит студента к процессу технологизации получаемого опыта, т. е. студент пытается описать собственную деятельность и её результаты не в стиле повествования, а в формате перечисления спектра операций или программы осуществляемых действий.

Цель портфолио программы: представить дидактико-методическое обеспечение профессиональной подготовки студента в контексте педагогической практики.

### ***Задачи портфолио программы:***

- 1) блочно-модульная организация педагогической деятельности студентов на базе приоритетно-логической структуры портфолио;
- 2) создание ресурсных возможностей для выстраивания индивидуального образовательного маршрута посредством альтернативного подхода студентов к модулям и заданиям портфолио;
- 3) развитие рефлексивной позиции студентов на основе аналитических механизмов, заложенных в дидактическом портфолио.

Важность использования обучающего портфолио в качестве обеспечения самостоятельной работы студента и педагогической практики в целом очевидна, так как дидактический портфолио – это не запрограммированные действия, не стандартный образец, а «веер способов» (И. С. Якиманская), что позволяет студенту выстраивать индивидуальный образовательный маршрут посредством избирательности практиканта к проработке материала.

Думается, что создание портфолио программы – это пересечение двух ракурсов. С одной стороны, логично структурированный и четко прописанный ход действий, который задается количеством модулей, определенными заданиями в портфолио, спектром критериев оценки портфолио обучающегося, с другой стороны, подобный путь структурирования – это некое стремление включить «читателя» портфолио (студента, обучающегося) во взаимодействие на качественном уровне, создать образы, нормы, которые обучающийся принял бы как образцы и на основе которых строил собственную деятельность.

Личный портфолио, составленный будущим педагогом на основе портфолио обучающегося типа, позволяет учиты-

вать результаты, достигнутые студентом в разнообразных видах деятельности – учебной, воспитательной, исследовательской, самообразовательной и является важнейшим элементом личностно-ориентированного и деятельностного подходов в организации профессиональной подготовки.

Авторская идея заключается в том, чтобы определить и продемонстрировать в двухплановой плоскости (руководитель и практикант) инновационные контуры организации рефлексивной педагогической практики и посредством вариативности содержания, заданий портфолио создать предпосылки для самостоятельной деятельности практикантов.

С целью более детального понимания сущности подготовки студентов к педагогической деятельности на основе дидактического портфолио объясним его структуру.

Портфолио начинается со вступительной преамбулы, которая настраивает участников педагогического взаимодействия на сотрудничество и использование материалов портфолио в качестве материализованного варианта педагогической поддержки.

Название модуля обусловлено типологией материала портфолио и включает аттрактивное слово или словосочетание. К каждому модулю портфолио прилагается содержание и задание, которое является неким дифференциалом, относящим портфолио к дидактическому типу и обеспечивающим функционирование модуля. Задание к модулю – это ориентир на создание студентом подобного раздела в собственном учительском портфолио. Содержание модуля определяется его названием, объем – назначением материала, который в него включается, оформление – индивидуальными особенностями преподавателя или студента.

Вводная часть модуля носит необязательный характер, а основная часть, с точки зрения содержательной наполняемости портфолио, играет роль примера, т. е. как преподавателю, так и практиканту предоставляется право выбора

того материала для работы, который наиболее значим в зависимости от целей и задач практики.

Часть материалов портфолио составляются методистом (руководителем) педагогической практики, некоторые работы могут быть заимствованы из оригинальных источников или модифицированы. Портфолио заканчивается спектром вопросов, ориентирующим студентов на осмысление работы с материалом и собственное самоопределение.

Продemonстрируем модули портфолио программы бакалавриата.

1. «Давайте познакомимся».
2. «Фолиант».
3. «Познай своего ученика как самого себя».
4. «Рекомендации».
5. «Алгоритмизация».
6. «Педагогическая матрешка».
7. «Коммуникативный».
8. «Контроль и оценка».
9. «Мое педагогическое новшество».
10. «Обратная связь».

Далее продемонстрируем каждый модуль по следующим конструктам: название, содержание, задание. Мы не претендуем на определенный материал модуля, так как его информационное наполнение – это функционал преподавателя, составляющего портфолио.

#### Модуль 1. *«Давайте познакомимся»:*

- общие сведения о педагогической практике;
- информация о базе педагогической практики;
- график прохождения педагогической практики;
- график встреч с руководителем;
- формы и время отчетности;
- ...

*Ознакомьтесь с информацией, представленной в модуле. Выскажите собственные впечатления о школе, в которой*

*вы проходите практику. Насколько вы согласны с высказываниями педагогов и учеников о школе; информацией из прессы или с официального сайта образовательного учреждения? Спрогнозируйте, насколько и как изменятся ваши впечатления о школе и педагогической практике по истечении срока, выделенного на данную форму учебной деятельности.*

## **Модуль 2. «Фолиант»:**

- список основной и дополнительной литературы психолого-педагогического цикла;
- комплект рефератов по психологии, педагогике, методике;
- ...

*Прочтите одну или несколько книг (журналов) из предлагаемого списка. вы можете увеличить производительность своего труда, выполнить лучшие и быстрее работу, достичь одно и другое одновременно благодаря специальному списку «Веб-страниц». Напишите резюме интересной на ваш взгляд книги или статьи.*

## **Модуль 3. «Познай своего ученика как самого себя»:**

- дифференциально-диагностический опросник (ДДО) (автор Е. А. Климов);
- анкета «Ваша будущая профессия» (автор Л. Н. Лучко);
- опросник профессиональной готовности (ОПГ) (автор Л. Н. Кабардова);
- методика диагностики акцентуаций характера (опросник К. Леонгарда – Х. Смишека);
- исследование конфликтности подростков методом незаконченных предложений (вариант метода Сакса-Сиднея);
- оценка отношений подростка с классом;
- комплект психологических тестов;

— ...

*В модуле представлены методики, предназначенные для диагностики профессиональных интересов учащихся и их личных качеств. Воспользуйтесь предложенными диагностическими методиками, чтобы лучше узнать ваших учеников. Используйте в работе с вашим классом какие-либо из предлагаемых диагностических методик. Представьте результаты и дайте их интерпретацию. Объясните, почему получились именно такие показатели. Подумайте, что можно сделать для того, чтобы улучшить неудовлетворяющие вас результаты.*

#### **Модуль 4. «Рекомендации»:**

- рекомендации по проведению воспитательных мероприятий;
- правила проведения классного часа;
- памятка по проведению родительского собрания;
- рекомендации по подготовке и проведению современного урока;
- список типичных ошибок (методических) при организации уроков и внеклассных занятий;
- рекомендации по уверенному поведению учащихся;
- ...

*Ознакомьтесь с предложенными в данном модуле рекомендациями. Используя советы, памятки на практике, поделитесь вашими впечатлениями: в какой деятельности вы применяли рекомендации, каковы результаты. Пополните список вашими собственными конструктивными советами.*

#### **Модуль 5. «Схемы и алгоритмы»:**

- I. Учебная деятельность (психолого-педагогическая направленность)
  - схема анализа урока (2 варианта);
  - план наблюдения урока;
  - таблица наблюдения за уроком с последующим комментарием;

- схема психологического анализа урока;
- схема сравнительного анализа организации педагогического взаимодействия двух учителей.
- II. Учебная деятельность (предметная направленность)
  - схема-протокол анализа урока;
  - примерный план наблюдения и анализа урока.
- III. Воспитательная деятельность
  - психолого-педагогический анализ воспитательного дела;
  - алгоритм проведения КТД;
  - схема методической разработки воспитательного дела.
- IV. Исследовательская деятельность
  - схема анализа педагогической ситуации;
    - а) план анализа деятельности студентов;
    - б) схема психолого-педагогической характеристики личности учащегося / классного коллектива (2 варианта).

*Используйте любую из предлагаемых схем для анализа и самоанализа вашей (ваших коллег) деятельности в качестве учителя (воспитателя). По представленным в модуле схемам проведите анализ собственного урока / урока / воспитательного мероприятия вашего коллеги. Прокомментируйте полученные в итоге данные.*

#### **Модуль 6. «Педагогическая матрешка»:**

- конспекты лучших уроков;
- примеры образцовых этапов урока;
- примеры ярких эпизодов внеклассных мероприятий;
- комплект лучших научно-методических сообщений;
- образцы консультаций;
- примеры психологических занятий с учащимися;
- уроки-калейдоскопы демонстрационного типа;
- лучшие педагогические приемы работы учителя;
- ...

*Ознакомьтесь с примерами учебных и воспитательных разработок. Включите в собственный портфолио примеры разработанных (модифицированных) вами учебных / воспитательных мероприятий. Выберите и проведите одно из мероприятий. Объясните, почему именно этот материал достоин вашего внимания. Прокомментируйте ход действий. Поделитесь собственными впечатлениям.*

### **Модуль 7. «Коммуникативный»:**

- спектр педагогических ситуаций для группового обсуждения;
- процедура мозгового штурма;
- последовательность проведения ролевой (деловой) игры;
- список основных вопросов для ролевой (деловой) игры;
- процедура проведения исследовательских игр;
- перечень условий для проведения диспута;
- правила проведения тренингов;
- дидактические материалы для педагогических гостиных;
- анкеты обратной связи, задействованные в процессе профессиональных встреч;
- коллекция художественных рассказов на педагогическую тему;
- ...

*Поделитесь своими впечатлениями и теоретико-практическими размышлениями на темы, которые стали предметом профессиональных дискуссий. Предложите собственные решения проблемным вопросам, которые вы обсуждали в рамках ролевых (деловых) или исследовательских игр. Соберите в ваш портфолио письменные работы, выполненные вами на профессиональных занятиях. Объясните, что вы думали и чувствовали, участвуя в профессиональных встречах. Прочитайте рассказы на педагоги-*



ческую тематику, напишите творческое эссе по истории, которая заинтересовала вас с профессиональной и личной точки зрения.

#### Модуль 8. **«Мое педагогическое новшество»:**

- основные характеристики (признаки) педагогического новшества;
- план описания или презентации педагогического новшества;
- ...

*Продиагностируйте собственную деятельность на наличие новшества (собственного продукта деятельности). Используйте предлагаемые в модуле материалы для поиска и анализа новшества. Апробируйте новшество на материале урока, воспитательного мероприятия, исследовательской или самообразовательной деятельности. Представьте результаты в портфолио и уделите особое внимание педагогическому новшеству при презентации портфолио.*

#### Модуль 9. **«Контроль и оценка»:**

- анкетирование «Студент-практикант глазами учителя базовой школы»;
- листы самооценки;
- план взаимоаттестации;
- комплекс методик для самодиагностики студентов-практикантов;
- ...

*Материал модуля используется для психолого-педагогической диагностики студентов в начале и конце прохождения педагогической практики. Используя предложенные в модуле диагностические карты, проанализируйте собственную деятельность. Представьте качественный анализ полученных данных.*

## Модуль 10. «Обратная связь»:

*В модуле предлагается спектр вопросов на тему «Портфолио – путь к предстоящей карьере». Выскажите своё мнение о работе с портфолио (что понравилось, что не понравилось, что вы можете порекомендовать для усовершенствования предлагаемого портфолио). Поразмышляйте над вопросами:*

### ***Портфолио – путь к предстоящей карьере:***

1. Как вы оцениваете возможность создания личного портфолио будущего учителя?
2. Чем может портфолио быть полезным для вас как будущего специалиста профессии типа «человек-человек»?
3. Насколько опыт создания портфолио обогатил Ваши представления о себе как личности и профессионале?
4. Что нового Вы приобрели и чему научились в процессе создания собственного портфолио?
5. Повлияла ли работа с портфолио на Ваше отношение к педагогической деятельности в целом? Как?
6. Какие из материалов портфолио Вы нашли наиболее / наименее полезными для себя? Что бы вы рекомендовали дополнительно включить в дидактический портфолио.

Предлагаемая разработка является личностно-ориентированной технологией и означает «персонализацию педагогического взаимодействия, которая требует адекватного включения в этот процесс личного опыта: чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков» (В. А. Сластенин).

Программа спроектирована для подготовки бакалавров по направлению 031000 – Филология. В соответствии с ГОС ВПО, организация педагогической практики как формы учебной деятельности является одним из требований к

разработке и условиям реализации основной образовательной программы подготовки бакалавров и магистров по выше обозначенному направлению. При этом особо отмечаем тот факт, что портфолио программа, по авторскому замыслу, имеет общедидактический формат. Автор работы не претендует на типовые рекомендации, на однозначность ракурса организации педагогической практики, принимая во внимание то обстоятельство, что каждое проблемное поле подготовки бакалавров и магистров имеет свою специфику. Автор портфолио программы предлагает руководителям практики избирательно относиться к материалу разработки и наполнять при желании общедидактический «резервуар» собственной спецификой.

Для того чтобы будущие специалисты были способны уверенно позиционировать себя в самостоятельном режиме действия, необходимо создавать условия для конструирования индивидуального образовательного маршрута. Одним из такого рода условий может выступать вариативность, где портфолио является условием организации практики, так же как и средством реализации индивидуального образовательного маршрута студента-практиканта в системе многоуровневого образования и инструментом углубленной профилизации, который задействует деятельностную и личную составляющую профессиональной компетентности.

Создание портфолио программы обучающего типа и соответствующей программы практики – это педагогическая интеграция и ресурсный синтез для формирования профессиональных и надпрофессиональных компетенций.

### Литература

1. *Колодкина Л. С. Дидактический портфолио как средство организации индивидуального образовательного маршрута будущих педагогов: теоретические и прикладные аспекты: монография / Удм. гос. ун-т. – Ижевск, 2009. – 284 с.*

## ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАБОТЫ С ПОРТФОЛИО ПРОГРАММОЙ

В статье «Портфолио программа как фактор вариативности педагогической практики» нами раскрывается модульная организация дидактического портфолио. При этом считаем необходимым предложить будущим пользователям программы алгоритмический и методический инструктаж, чтобы раскрыть управленческий / самоуправленческий уровень портфолио технологии, который состоит из организационного и методического аспектов.

Представим алгоритм деятельности руководителя и практиканта при работе с портфолио в нижеприведенной таблице.

Таблица 1

### *Алгоритм деятельности руководителя и студента-практиканта в рамках модульного подхода (бакалавриат)*

Деятельность руководителя	Деятельность практиканта
Модуль 1. <i>Давайте познакомимся</i>	
Руководитель характеризует базовое учреждение и предоставляет набор документов для отчетности. Руководитель предлагает различные бланки, типа «личный ассистент». Фиксируется расписание встреч и перечисляются условия прохождения педагогической практики на базе образовательного учреждения.	На основе характеристики, представленной в портфолио, и собственных впечатлений студент характеризует базовое образовательное учреждение. Составляется график работы.

Деятельность руководителя	Деятельность практиканта
<b>Модуль 2. <i>Фолиант</i></b>	
Руководитель предлагает для прочтения и самостоятельного конспектирования материалы теоретико-практического характера. Прилагается список работ зарубежных авторов и Интернет порталов.	Студент отчитывается по прочитанной литературе в виде мини-выводов, конспектов.
<b>Модуль 3. <i>Познай своего ученика как самого себя</i></b>	
Руководитель предоставляет различные диагностические методики, с помощью которых студент-практикант определяет собственный профессиональный уровень и изучает детей.	Студент-практикант систематизирует результаты диагностических исследований по профориентации и относительно детей, которые вносятся в специальные таблицы, графики. Проводит качественный анализ и интерпретирует результаты использования диагностического инструментария.
<b>Модуль 4. <i>Рекомендации</i></b>	
Руководитель составляет списки психолого-педагогических рекомендаций разного рода, например, для проведения урока, воспитательного мероприятия, родительского собрания.	Студент-практикант использует рекомендации, предложенные руководителем, впоследствии их амплифицирует на основе собственного опыта.
<b>Модуль 5. <i>Схемы и алгоритмы</i></b>	
Руководителем собираются в один блок схемы, алгоритмы, с помощью которых предполагается ана-	Предоставляются результаты наблюдения по предложенным схемам ПОТ. Практикантом разбираются педагогические ситуа-

Деятельность руководителя	Деятельность практиканта
<p>лизировать любой сегмент педагогической практики. Руководитель включает в модуль алгоритмы и планы групповых дискуссий, проектной деятельности и самостоятельной работы.</p>	<p>ции по предложенным схемам. Изучаются условия проведения диспутов с последующим обсуждением.</p>
<b>Модуль 6. Педагогическая матрешка</b>	
<p>Включается любая информация, связанная с тематикой портфолио. Руководитель презентует наиболее удачно и качественно выполненные работы, демонстрирует самые яркие эпизоды работы студентов-практикантов.</p>	<p>В свободной форме студент творчески размышляет о материалах коллектора ПОТ. Накапливается «банк идей».</p> <p>Рубрики модуля позволяют практиканту представить себя в более творческом ключе. Студент выбирает и включает в данный модуль то, что может продемонстрировать педагогический имидж будущего специалиста.</p>
<b>Модуль 7. Коммуникативный</b>	
<p>Руководитель инструктирует группу о проведении различных деловых игр, брэйнстормингов и тренингов. Руководитель знакомит практикантов с основными задачами и содержанием деловой дискуссии, педагогической конференции.</p>	<p>Практикант излагает монолог в письменной форме комбинируя две темы: «Мое педагогическое кредо» и «Вопросы, оставшиеся без ответов» и представляет свою профессиональную позицию, отражая план исполнения решений проблем, определяющих суть той или иной игры (тренинга, упражнения, активатора).</p>

Деятельность руководителя	Деятельность практиканта
<b>Модуль 8. <i>Мое педагогическое новшество</i></b>	
Руководитель описывает признаки педагогического новшества. Перечисляются критерии оценки новшества.	Студент презентует собственное новшество, обосновывая актуальность. Включает информацию экстраординарного характера и закономерности, которые установлены самостоятельно.
<b>Модуль 9. <i>Контроль и оценка</i></b>	
Руководитель предлагает листы самооценки, протоколы взаимоаттестации. Данная часть портфолио предусматривает листы самоанализа, опросники типа «прогноз будущей деятельности».	Результатом работы по данному модулю являются заполненные и прокомментированные листы самооценки, заключение о качестве различных работ в форме отзывов, итоговых таблиц. Студент-практикант осуществляет рефлексию собственной деятельности. Заполняет аналитическую справку по результатам работы в качестве учителя-предметника и классного руководителя, пишет мини-сочинение на тему «Что будет, если...: банк гипотез». В виде таблицы презентуются результаты собственной деятельности по направлениям: учебная, воспитательная, исследовательская и самообразовательная.
<b>Модуль 10. <i>Обратная связь</i></b>	
Руководитель ориентирует практикантов на написание отзыва о работе с портфолио, перечисляет ключевые позиции, на которые необходимо обратить внимание при написании подобной работы.	Студент излагает собственное мнение и впечатление по поводу работы с портфолио.

Соблюдение рекомендаций является важной процедурой при работе с портфолио программой. Особенно остро стоит вопрос о следовании рекомендациям студентами. Собственный педагогический опыт автора статьи на практике позволяет утверждать, что студенты во время индивидуальных бесед, осознавая проблематику обсуждаемого вопроса, готовы следовать советам более опытных коллег, однако в реальности продолжают идти по собственному маршруту, не всегда верному, игнорируя важные рекомендации.

Далее предлагаем ознакомиться с методическими рекомендациями по работе с портфолио для руководителей педагогической практики:

1. Предложите студентам самостоятельно ознакомиться со структурой портфолио и совместно обсудите логику работы на педагогической практике в соответствии с основной стратегией программы.

2. Уделите особое внимание целям конструирования индивидуального образовательного маршрута при работе с программой и критериями оценивания результатов в виде презентации студентами собственного портфолио.

3. Используйте возможность варьирования (модификации) содержания модулей обучающей портфолио программы с учетом особенностей базы педагогической практики, контингента обучающихся, социального заказа администрации образовательного учреждения.

4. Обратите внимание на то, что большое аксиологическое значение в портфолио имеет модуль «Коммуникативный». В данном модуле усиливается идея педагогической поддержки в ракурсе становления субъектной профессиональной позиции студента. Идея заключается в том, что на основе рефлексии других модулей дидактического портфолио накопленный практикантом опыт должен быть вербализован (коммуникативное выражение



собственной профессиональной позиции относительно других точек зрения).

5. Сконцентрируйте Ваш интерес на модуле «Контроль и оценка», в котором предусмотрен выбор диагностических методик. Ваш выбор может быть обусловлен критерием «идентичности»: использование одинаковых методик «до» и «после» работы с программой. Сравнительный анализ полученных результатов позволит выявить динамику профессионального и личностного роста студента.

Рассмотрим *методические рекомендации для практикантов*:

1. Изучите самостоятельно и осмыслите структуру портфолио программы в соответствии с концепцией личного портфолио. Для этого внимательно читайте задания к каждому модулю, в случае необходимости, формулируйте вопросы к руководителю педагогической практики.

2. Обратите внимание на систему оценивания, прогнозируя цели и задачи освоения портфолио программы (цели формулируются на основе критериев).

3. Уделите особое внимание модулю «Алгоритмизация», освоение которого позволит Вам интериоризировать логику педагогического процесса и аккумулировать основы собственного педагогического опыта, и на модуль «Педагогическая матрешка», посредством которых Вы ознакомитесь с акмеоформами педагогической деятельности. Имея представление об идеальных образцах педагогической деятельности, Вы можете моделировать индивидуальный образовательный маршрут на основе стремления к данным акмеоформам.

4. Напоминаем Вам о том, что при работе с модулем «Коммуникативный» необходим Ваш творческий подход к обозначенной деятельности. Ваша креативность создает условия для интеракции педагогических позиций и последующего профессионального самоопределения.

5. При определении содержания модулей Вашего портфолио Вы имеете возможность индивидуального выбора из предложенных преподавателем / руководителем практики компонентов содержания программы. Этот выбор зависит не только от Ваших личных предпочтений, но в большей степени от индивидуальных особенностей обучающихся, приоритетных целей в работе с ними.

6. При оформлении собственного портфолио учитывайте эстетичность и разнообразие творческих форм (медиа презентация, графики, фото) по итогам составления личного портфолио на основе материалов портфолио программы.

Процесс составления личного портфолио практиканта состоит из следующих этапов:

1. *Организационно-установочный*: знакомство с материалом портфолио программы, формирование ориентиров на деятельность.
2. *Смыслообразующий*: работа с материалом портфолио.
3. *Экспликационный*: презентация личных портфолио.
4. *Оценочно-рефлексивный*: представление экспертных оценок.
5. *Практический*: конвертирование идеи портфолио (с частичными или полными трансформациями) в условиях иной предметной области.

Концептуализация портфолио как альтернативного варианта дидактического обеспечения самостоятельной деятельности практиканта, так же как и фактор вариативности педагогической практики, является условием повышения качества не только профессиональной, но и общедидактической подготовки будущего специалиста, значимость которой на сегодняшний день возрастает, так как именно переосмысленная и новаторски реализованная общедидактическая подготовка студентов позволяет решить важную проблему, которая до сегодняшнего дня не теряет своей

актуальности: *каковы конструктивные схемы преобразования теоретических знаний будущего учителя при решении практических задач?*

*Лаврентьев А. И.*

## **СЛОВЕСНЫЙ ЮМОР В ИЗУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ**

Юмор и комическое играет важнейшую роль в жизни человека, трудно найти сферу деятельности, с которой он не был бы связан в той или иной форме. В наибольшей степени эта связь прослеживается при рассмотрении вопросов межличностных взаимоотношений, проблем межкультурной коммуникации, обучения иностранному языку и преподавания литературы. Изучение юмора позволяет составить более полное представление о менталитете представителей других стран, на наглядных примерах проанализировать систему ценностей и стереотипы поведения, определяющие самобытность той или иной культуры, что особенно актуально в условиях глобализации и необходимости формирования толерантности в современном обществе. Поэтому в последние три десятилетия среди представителей самых разных научных дисциплин наблюдается рост интереса к юмору, который заслуживает внимательного изучения и применения в образовательных технологиях.

С психологической точки зрения процессы, связанные с юмором, можно разделить на четыре компонента: социальный контекст, когнитивно-перцептивный процесс, эмоциональная реакция и вокально-поведенческое выражение смеха [Martin, 2007]. *Социальный* контекст юмористического дискурса подразумевает взаимодействие людей в игровой форме, т. е. условные формы поведения, имеющие цель в самих себе. *Когнитивно-перцептивный* процесс включает в себя комплекс интеллектуальных усилий, которые должен

приложить автор юмористического произведения и, что не менее, а зачастую и более важно, его слушатель, зритель или читатель. Создание юмора – это сложный способ обработки информации с целью придания ей игровой формы. Восприятие юмора представляет собой одновременно понимание смысла юмористического высказывания / действия / ситуации и оценка этого смысла как несерьезной, игровой информации. *Эмоциональный* аспект юмора предполагает его протекание на положительном эмоциональном фоне, смех всегда связан с радостью и весельем. *Вокально-поведенческий* компонент юмора обозначает его экспрессивную составляющую, внешнюю форму выражения переживаемых внутренних процессов. Многие исследователи предполагают, что основная функция смеха как легко и однозначно считываемой реакции человека заключается в сообщении другим о том, что он участвует игре, а не в серьезном виде деятельности, и способе навязывания этого состояния другим (заразительность смеха). Иными словами, смех – это средство оказания прямого воздействия на участников коммуникации, обладающее мощным мотивационным потенциалом, которое может быть использовано, например, для сплочения группы и координации ее действий, регулирования ее эмоционального климата.

Структура юмора как особого вида коммуникации определяет ряд социокультурных функций, которые он выполняет в различных видах деятельности. Среди них исследователями выделяется три основных категории: генерирование положительных эмоций, обеспечение межличностного общения и влияния на людей, эмоциональная разрядка и снятие напряжения.

Согласно исследованиям американского психолога Элис Айзен [Martin, 2007], у людей, испытывающих положительные эмоции, значительно улучшаются познавательные способности и социальные характеристики поведения:

возрастает гибкость мышления, обеспечивающая творческий подход к решению проблем; более эффективными становятся организация памяти, деятельности по оценке ситуации, принятию решений и планированию своих действий; возрастает уровень социальной ответственности и общественно ориентированного поведения (отзывчивости, щедрости и т. д.). В 1998 г. американским ученым Барбарой Фредриксон [Martin, 2007] была высказана гипотеза о расширяющей и конструктивной функции положительных эмоций. Согласно ее концепции, отрицательные эмоции сужают поле восприятия, концентрируют внимание и побуждают к простым и стандартным формам поведения; положительные же эмоции расширяют поле восприятия, распределяют внимание на различных объектах, обеспечивая нестандартный подход к решению задач и увеличивая ряд возможных поведенческих реакций человека. Более того, они позволяют задействовать все доступные физические, морально-волевые, интеллектуальные и социальные ресурсы, необходимые для взаимодействия с реальностью. В свете этой теории юмор становится одним из основных средств генерирования положительных эмоций, которые позволяют найти выход из нестандартной или негативной ситуации, он переводит реальность в игровую форму, благодаря чему отрицательный эмоциональный фон превращается в положительный, что, в свою очередь, способствует адекватному принятию решений и поведению человека. Недаром в христианской культуре состояние уныния считается грехом.

В межличностном общении юмор приобретает особую значимость в тех ситуациях, когда более серьезные и прямые методы чреваты конфронтацией и раздражением, он может служить средством разрешения конфликтов (поиск компромиссов и точек соприкосновения путем игрового принятия точки зрения оппонента, что в серьезном варианте недопустимо), или для их предотвращения в качестве

бесконфликтной формы выражения неприятной информации. Юмор устанавливает неформальные близкие отношения, основанные наприятии другого со всеми его достоинствами и недостатками, он способствует установлению благоприятной атмосферы сотрудничества между участниками коммуникации, выступая в роли важного социального регулятора.

Все вышеназванные свойства и функции юмора приобретают особое значение в образовательном процессе, в особенности, в изучении иностранного языка как части культуры другой страны. Он соответствует предмету изучения, форме организации и цели учебного процесса.

Предметом изучения является язык, в который составной частью входят юмористические формы речевой коммуникации. Кроме того, юмористические высказывания могут быть наглядным материалом для изучения культуры страны изучаемого языка. Согласно лингвистической теории юмора английского исследователя Виктора Раскина [Raskin, 1985], структура комического высказывания всегда содержит в себе конфликт сценариев (элементов языковой картины мира, образующих единство средств выражения, моделей мышления и стереотипов поведения). Соответствующую эмоциональную реакцию обеспечивает правильное считывание данного конфликта, т. е. понимание того, какие именно элементы языковой картины мира взаимодействуют в данном случае.

Но, очевидно, можно считать справедливым и обратное утверждение. Иноязычный читатель может не воспринимать эмоциональную составляющую комического высказывания, но если он получает информацию о том, что данное высказывание является комическим, то сам процесс расшифровки (когда целью ставится не рассмеяться самому, а понять, почему носители иной культуры и иного языка должны над этим смеяться) будет принимать форму контрастного анализа лексико-семантических полей языка,

что способствует формированию целостного представления об иноязычной картине мира.

Процесс обучения всегда оказывается связанным с заведомым неравенством его участников – преподавателя, обладающего большей степенью компетентности, и обучаемого, обладающего низким уровнем компетентности в изучаемом предмете. Эта ситуация зачастую связана с психологическим дискомфортом, испытываемым обучаемым, которое необходимо преодолеть, в особенности, когда речь идет об изучении иностранного языка, т. е. выстраивания эффективной коммуникации. Следовательно, и сам процесс обучения должен строиться как эффективная коммуникация, одним из способов предотвращения негативной эмоциональной реакции со стороны обучаемого может быть юмористическая форма общения с ним, которая будет способствовать формированию благоприятного психологического климата сотрудничества и взаимного доверия.

Таким образом, использование юмора в учебном процессе, в частности в изучении иноязычной культуры, способствует достижению трех основных целей образования – обучения, развития и воспитания личности.

#### Литература

1. *Martin Rod A.* The Psychology of Humor. – N. Y.: Academic Press, 2007.
2. *Raskin Victor.* Semantic Mechanisms of Humor. – Dordrecht, Netherlands: D. Reidel, 1985.

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ В ФОРМАТЕ ЛЕКЦИИ**

*Лекция (от лат. lectio – чтение) систематическое, последовательное, монологическое изложение учителем учебного материала, как правило, теоретического характера.  
[Психолого-педагогический словарь, 1998]*

Первые европейские университеты (XIII–XIV вв.) провозгласили лекцию одной из ведущих форм обучения и одним из методов обучения в вузе, где на ее основе формируются курсы по предметам учебного плана. Несмотря на непрекращающуюся полемику о ее целесообразности, данный метод обучения не утратил своей актуальности в образовательном процессе. Действительно, в отечественной высшей школе по-прежнему лектор выступает центральной фигурой обучения, на лекционное преподавание отводится половина всего учебного времени. При этом, как известно, качество отечественного образования по ряду направлений значительно выше зарубежного.

В современной педагогике лекции как активному методу обучения посвящены работы Подласого И. П. [Подласый, 1999], Пидкасистого П. И., Портнова М. Л. [Пидкасистый, 1998], Сластенина В. А. [Сластенин, 2002] и многих других исследователей. Единицами научного поиска являются следующие аспекты: цели, логико-педагогическая структура и функции лекции, ее роль и место в учебно-воспитательном процессе в школе и вузе; формы и приемы проведения лекции; методы и средства обучения, применяемые при проведении лекции; психолого-педагогические основы подготовки лекционных курсов; методика чтения лекций; требования к современной лекции; проектирование описательного учебного текста лекции; методические аспекты изложения лекционного материала; мето-



дика конспектирования лекционного материала; оценка качества лекции и др.

В свете требований, предъявляемых обществом к современному специалисту, совершенно ясно, что лекция должна не только давать знания, но и способствовать формированию специалиста гражданина, с широким общекультурным кругозором, с *готовностью к постоянному повышению общей и профессиональной компетентности*. Специфика лекции, ее особые возможности в профессиональном обучении заключаются, прежде всего, в том, что она является эффективной формой систематического, живого, непосредственного контакта сознания, чувства, воли, интуиции, убежденности, всего богатства личности педагога с внутренним миром слушателя.

В современных условиях информационная функция лекции утрачивается, а возрастает роль таких *функций лекции*, как: *мотивационная* (развитие интереса к науке, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости изучаемого); *организационно-ориентационная* (ориентация в источниках, литературе, советы по организации работы); *профессионально-воспитательная* (воспитание профессионального призвания, профессиональной этики, развитие специальных способностей); *методологическая* (образцы научных методов объяснения, анализа, интерпретации, прогноза); *рефлексивно-оценочная и развивающая* (формирование мыслительных умений, чувств, отношений, оценок).

В дидактике высшей школы лекции различают, исходя из дидактического назначения, места в системе учебного процесса, содержания и системы построения. По дидактическому назначению можно отметить *вводные, тематические и заключительные* лекции. По месту в системе учебного процесса выделяют лекции, *предваряющие самостоятельную работу* и лекции, *завершающие самостоятельную работу*, на которых анализируется материал, подготов-

ленный студентами из разных источников. По содержанию и системе построения большая часть лекций являются *информационными*, особенно, когда материал не достаточно систематизирован или вызывает определенные трудности при анализе. К особой категории относятся *лекции проблемного типа*, предполагающие постановку проблемы, ее анализ и решение в ходе проблемного изложения материала.

При подготовке учебного материала преподавателю следует учитывать особенности изучаемой научной дисциплины, специфику аудитории, психологические закономерности познания, переработки услышанного, его воздействия на формирование оценок, отношений, взглядов, чувств и убеждений человека; возможности новых информационных технологий.

Целесообразно применение инновационных технологий с целью расширения иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых в процессе углубления поликультурной направленности их языковой подготовки в условиях глобального образования. В основе таких технологий лежит развитие познавательной деятельности, критического и творческого мышления обучаемых, формирование умений ориентироваться в информационном пространстве поликультурного мира, самостоятельно конструировать свои знания, организовывать свою учебную деятельность, направленную на создание учебного продукта, который является материальным результатом индивидуального и совместного труда.

Вот почему на протяжении целого ряда лет автором практикуется применение исследовательского проекта в лекционном курсе по «Страноведению». Каждая группа курса получает задание и определяет этапы его выполнения, исходя из поставленных целей и задач: определяется предмет информационного поиска; осуществляется распределение ролей и функций внутри группы (ответственный за

художественное оформление, музыкальное, костюмы, выбор ведущего, определение последовательности выступающих и т. д.); определяется поэтапность поиска с обозначением промежуточных результатов (которые могут быть представлены как: рефераты, тесты, лабораторные работы, КТД, коллективный проект с презентацией в Power Point); осуществляется отбор содержания и анализ информационного материала; осуществляется отбор иллюстративного материала (видео, музыка, графики, таблицы, схемы), сопровождающего текст выступления; студентами осуществляется подготовка контролирующих материалов, тестов и ключей к ним; заключение информационного поиска и оформление его результатов; презентация проекта группы курсу; выводы, внешняя оценка, осуществляемая студентами других групп курса.

В результате применения исследовательского проекта в формате лекции отмечается: активизация речемыслительной деятельности студентов; актуализация внутренних резервов личности (преодоление барьеров, скованности во время выступления перед аудиторией и т. д.); повышение интереса и как следствие мотивации к изучению предмета; повышение ответственности отдельно взятого участника группы в коллективной творческой деятельности; смена ролевых функций участников образовательного процесса (студент становится субъектом учебного процесса, реципиент – агент); повышение самооценки «Я могу!»; смена ролевых функций учителя, как транслятора учебного материала, режиссер, осуществляющий мониторинг самостоятельной УТД студентов; повышение познавательной ценности лекции как формы и метода образовательного процесса; повышение профессионально-ориентированной направленности лекции, задающей модуль дальнейшей профессиональной деятельности.

Итак, в современных условиях роль лекции не снижается, а даже возрастает, но возрастают и требования к

ней. Она должна стать более гибкой, дифференцированной, многофункциональной, полнее выполнять ориентирующую, стимулирующую, методологическую, развивающую и воспитывающую функции обучения. Особое значение приобретают вопросы организации самостоятельной деятельности студентов на лекции, после лекции и при подготовке к ней.

В зависимости от специфики предмета, характера изучаемого материала, уровня подготовки студентов необходимо использовать различные способы руководства их деятельностью на лекции, стимулирующие активность, формирующие самостоятельность и самоконтроль слушателей. Во всех случаях лекция остается формой живого активного общения лектора с аудиторией, их совместной продуктивной деятельности.

### Литература

1. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
2. *Левина М. М.* Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для пед. вузов / Междунар. акад. наук пед. образов. – М.: Академия, 2001. – С. 152–160.
3. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – С. 107–114, 287–299.
4. Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия / под ред. О. А. Абдуллиной. – 2-е изд. (Серия «Учебники, учебные пособия»). – Ростов на/Д.: Феникс, 2002. – 512 с.
5. Пидкасистый П. И., Портнов М. Л. Искусство преподавания. – М.: Российское пед. агентство, 1998. – С. 87–95.
6. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: учебник для студ. педвузов: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
7. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.

8. *Сластенин В. А.* Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2002. – 512 с.

*Медведева Д. И.*

## **ОБУЧЕНИЕ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ**

Необходимость создания курса «Латинский язык в контексте языков Западной Европы», апеллирующего ко многим языкам, возникла в связи с введением бакалавриата, в рамках которого студентам предлагается изучать в течение четырех лет четыре иностранных языка. Задачей курса является воплощение принципов многоязычия на начальном этапе обучения в вузе.

Новизна курса состоит в его интеграции с учебными предметами языковых факультетов вузов (античная литература, первый и второй иностранные языки, история языка, введение в языкознание); в активном использовании мультимедийных средств обучения (информационные ресурсы сети Интернет, программа Power Point и др.), в использовании принципов многоязычия и контрастивного подхода, что конкретно проявляется в применении в курсе латинского языка:

- лексико-грамматического материала современных европейских языков (английского, немецкого, французского, русского);
- сравнительных таблиц, наглядно демонстрирующих параллели между латинским и новыми европейскими языками в лексике и грамматике;
- заданий на установление этимологических связей между латинской лексикой и лексикой новых европейских языков;
- заданий, направленных на осмысление и запоминание латинских пословиц и крылатых слов, в том числе

путем сопоставления с пословичными эквивалентами из новых европейских языков.

В качестве базового учебника для заявленного курса используется учебное пособие «Латинский язык» под ред. В. Н. Ярхо, В. И. Лободы, дополняемое вышеперечисленными работами.

На первых занятиях студенты работают со сравнительными таблицами тематических групп слов (названия месяцев года, знаков зодиака, дней недели). Наряду с высокой степенью сходства устанавливаются различия, какие латинские названия месяцев подверглись изменениям при переходе в новые языки, а какие остались практически без изменения.

Русск.	Источники			
	Лат.	Англ.	Нем.	Фр.
январь	Januarius (Янус двуликий – бог входов и выходов)	January	Januar	janvier
февраль	Februarius (месяц очищения)	February	Februar	février
март	Martius (Марс, бог войны)	March	März	mars
апрель	Aprilis (название греч. проис- хождения)	April	April	avril
май	Majus (богиня весны Майя)	May	Mai	mai
июнь	Junius (mensis) (Юнона – женское имя)	June	Juni	juin
июль	Julius – (Юлий Цезарь – римский политик)	July	Juli	juillet

август	Augustus – (император Октавиан Август)	August	August	août
сентябрь	September – (septum – семь)	September	September	septembre
октябрь	October – (octo – восемь)	October	Oktober	octobre
ноябрь	November – (novem – девять)	November	November	novembre
декабрь	December – (decem – десять)	December	Dezember	decembre

При изучении типов склонения существительных студенты имеют возможность проследить по сравнительной таблице закономерности изменения форм слов и, опираясь на готовые примеры, восстановить недостающие, что показано на примере первого склонения:

Лат.	Англ.	Нем.	Фр.
natura	nature	Natu	
cultura	culture		culture
mensura		Mensur	mesure
familia	family	Familie	
comoedia		Komödie	
tragoedia	tragedy		tragédie
victoria		–	victoire
epistula	epistle	Epistel	–
insula	–	Insel	île
fabula	fable		fable
tabula		Tafel	table

formula	formula		formule
experientia	experience	–	expérience
competentia	competence	Kompetenz	
distantia	distance		distance
ignorantia			ignorance
justitia	justice	Ignoranz	
adolescentia		Adoleszenz	

При изучении спряжения глагола esse (быть) сравнительная таблица используется с целью установить, какие языки и какие формы обнаруживают больше сходств с латинской парадигмой, какие – больше различий, и почему.

<b>Лат.</b> sun sumus	<b>Фр.</b> je suis nous sommes
<b>esse</b> es estis	<b>être</b> tu es vous êtes
est sunt	il, elle est ils, elles sont
<b>Англ.</b> I am we are	<b>Нем.</b> ich bin wir sind
<b>to be</b> – you are	<b>sein</b> du bist ihr seid
he, she, it is they are	er, sie, es ist sie sind
<b>Старослав.</b> есмь есмы	
еси есте	
есть суть	

В курсе латинского языка в контексте европейских языков систематизируется и дополняется информация по античной мифологии, с которой студенты впервые озна-



комились в школе. Биографические сведения о знаменитых личностях Древнего Рима изучаются совместно с вопросом передачи римских личных имен на русский язык. Например:

- Выполните передачу на русский язык следующих личных имен:

Decimus Junius Juvenalis  
Gaius Iulius Caesar  
Gaius Valerius Catullus  
Gaius Cilnius Maecenas, -atis  
Gneius Pompeius Magnus  
Lucius Annaeus Seneca  
Marcus Tullius Cicero  
Publius Vergilius Maro  
Publius Ovidius Naso  
Publius Cornelius Tacitus  
Quintus Horatius Flaccus

- Соотнесите вышеприведенные имена и биографические сведения:

1. \_\_\_\_\_  
(100–44 гг. до Р. Х.) – великий римский политик, диктатор, полководец, подчинил Риму Галлию, провел реформу календаря. Автор «Записок о галльской войне» и «Записок о гражданских войнах». Убит в результате заговора республиканцев.

2. \_\_\_\_\_  
(106–48 гг. до Р. Х.) – римский полководец. Участвовал в подавлении восстания Спартака, командовал римскими войсками в победоносной войне против царя Митридата VI, был разбит Цезарем.

3. \_\_\_\_\_  
(ок. 140–60 гг. по Р. Х.) римский поэт-сатирик, классик «суровой сатиры», проникнутой обвинительным пафосом, направленной против разных слоев римского общества. Упоминается в I главе «Евгения Онегина».

4. \_\_\_\_\_  
(ок. 87 – ок. 54 гг. до Р. Х.) – римский лирический поэт, автор любовных стихотворений («Книга лирики»).

5. \_\_\_\_\_  
(между 74 и 64–8 до Р. Х.) римский общественный деятель, приближенный императора Августа, покровитель Вергилия, Горация; его имя стало нарицательным.

Тексты, предлагаемые в учебнике для чтения и перевода, дополняются заданиями на установление этимологических связей между латинскими словами и словами новых европейских языков. Например:

- Найдите пары английских синонимов, в которых одно из слов является исконно англосаксонским, а другое восходит к латинскому источнику:

Hearty, touch, talk, frighten, snake, lead, be, begin, wait, almighty, sleeping, give, mad, burst, tongue, end, ask, get.

Commence, explode, dormant, contact, language, insane, serpent, cordial, omnipotent, intimidate, acquire, conduct, finish, exist, expect, donate, inquire, conversation.

- Найдите слова современных европейских языков, восходящие к одному источнику. Определите латинское слово-источник:

Англ.	Нем.	Фр.	Русск.
chancellor	Retrospektive	noblesse	солярный
migration	Akkusativ	oblige	каникулы
foliage	Immigration		пуризм
Puritans	Kanzler		ступор
prospect	Solarium		ретроград
stupid	Prospekt		ретроспектива
to oblige	Folie		проспект
to accuse			фолиант
canine			облигация
			канцлер

### **Латинское слово-источник:**

accusare – обвинять

cancellarius – писец, письмоводитель

canis – собака

migro – переселяюсь

obligatio – обязательство

prospectus – вид, обзор

purus – чистый

retro – назад

sol – солнце

stupere – ошеломлять, остановиться.

В рамках курса предусмотрены краткие выступления студентов перед группой с сообщениями на темы: *История основания города Рима, Римские древности* (аспекты древнеримской культуры – искусство, семья, военное дело и др.), *Латинские девизы европейских университетов*, а также, с учетом интересов молодого поколения, *Имена и названия латинского происхождения в книгах о Гарри Поттере*.

В соответствии с балльно-рейтинговой системой, три раза в семестр проводится рубежный контроль, для которого разработаны тестовые задания.

Анкетирование студентов выявило интерес обучающихся к данному курсу, понимание исключительно важной роли латинского языка как основы европейских языков, склонность к изучению истории и культуры Рима.

### **Литература**

1. Латинский язык: учебник для пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / В. Н. Ярхо, Н. Л. Кацман и др.; под ред. В. Н. Ярхо, В. И. Лободы. – 7-е изд., стереотип. – М.: Высш. шк., 2003. – 384 с.
2. *Мирошенкова В. И.* Lingua Latina: учебник для вузов / В. И. Мирошенкова, Н. А. Федоров. – 6-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 400 с.

3. Сычева О. В. Латинский язык как компонент профессиональной межкультурной коммуникации. – С. 202–204 // Межкультурная коммуникация: концепты и модели поведения: материалы междунар. науч. конф., 15–16 октября 2007 г. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2007.

*Тойкина О. В.*

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА  
ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ**

*1. Основные особенности организации занятия по иностранному языку на современном этапе*

Занятие по иностранному языку в вузе на современном этапе ставит перед преподавателем ряд новых требований, обусловленных объективными изменениями в социальной жизни российского общества. Важнейшим из этих изменений выступает динамичная интеграция России в мировую экономику. Необходимость повышения уровня конкурентоспособности выпускников российских вузов на мировом рынке труда определила дальнейшее развитие принципов Болонского процесса в системе российского высшего образования. Это, в свою очередь, способствовало модернизации системы среднего и высшего образования, изменению не только самих учебных программ, но и пересмотру принципов организации учебного процесса в вузе в целом, и в области преподавания иностранных языков, в частности. В условиях сокращения общего количества аудиторных занятий в вузе возникает проблема оптимизации учебного времени в рамках каждого предмета. С одной стороны, количество часов по предмету значительно снижено, с другой стороны, существуют жёсткие требования Государственного образовательного стандарта. Таким образом, на первый план выходит требование динамичной организации каждого занятия по иностранному языку. Задачей преподавателя становится не столько

сообщение новых знаний, сколько знакомство с различными возможностями приобретения актуальных знаний студентами в рамках каждой из тем, изучаемых в практическом курсе иностранного языка.

Сегодня не вуз выбирает студента, а студент выбирает вуз. Соответственно, уровень мотивации студентов в приобретении актуальных качественных знаний достаточно высок, особенно в области изучения иностранных языков. Как правило, получение качественного языкового образования является для сегодняшних студентов одним из средств, расширяющих возможности профессионального роста молодого специалиста. Поэтому, как никогда, актуален вопрос изучения нескольких иностранных языков одновременно. Требование интеграции содержания учебных программ по различным иностранным языкам, изучаемым в рамках определённой специальности, определяет не столько степень качества организации каждого учебного занятия, сколько уровень профессиональной компетентности молодого специалиста в целом. Таким образом, активизация знаний по различным учебным дисциплинам в курсе речевого общения по иностранному языку позволяет преподавателю поддерживать устойчивый интерес как к изучаемому языку, так и к выбранной специальности.

Ещё одним значимым для процесса обучения иностранным языкам изменением в социальной жизни общества является «экспансия» мультимедийных цифровых технологий в самые различные области человеческой жизнедеятельности. Многообразие технических средств и их доступность, с одной стороны, открывают широчайшие возможности в сфере обучения иностранным языкам, с другой стороны, выдвигают жёсткие требования к профессиональной подготовке преподавателя. Подавляющее большинство студентов со школьной скамьи являются активными пользователями самыми различными мультимедийными средствами, применение компьютерных

технологий в процессе приобретения новых знаний является для них нормой. Следовательно, преподавателю приходится соответствовать ожиданиям студентов. Однако применение компьютерных технологий на занятиях по речевому общению на иностранном языке не является самоцелью. Грамотное применение мультимедийных технологий на занятиях позволяет добиваться достижения практических целей на каждом занятии в более короткий промежуток времени. Кроме того, использование электронных ресурсов позволяет расширять горизонт знаний по предмету, которые на сегодняшний день уже не ограничены знанием преподавателя, а зависят лишь от желания и трудолюбия студента. Таким образом, именно применение компьютерных мультимедийных технологий является принципиальным в процессе реализации требований динамизма и интеграции при организации практических занятий по иностранному языку в вузе на современном этапе.

Как никогда актуальны сегодня и требования личностного подхода при организации занятий по иностранному языку. Учёт личностных особенностей каждого из студентов при подготовке преподавателем занятия по практике языка является не столько желательным, сколько необходимым не только для более успешной реализации цели занятия, но и для раскрытия творческого потенциала личности студента. Одной из наиболее простых форм осуществления данного требования представляется организация возможности выбора студентом определённого задания (одного из нескольких) по желанию. Соответственно, перед преподавателем встаёт необходимость подготовки многовариантных заданий на различных этапах занятия, учитывающих личностные особенности студентов группы. Ещё одним достаточно распространённым способом обращения к творческому потенциалу личности студента является использование проблемных заданий, в процессе выполнения которых задействованы исследовательские

формы работы. Обращение преподавателя к личным чувствам, мотивам и желаниям студентов способствует становлению на занятиях товарищеской, творческой, рабочей атмосферы, где основным средством реализации учебной цели становится не работа преподавателя, а совместная учебная деятельность студентов и преподавателя.

Таким образом, динамизм, интеграция, применение мультимедийных технологий в сочетании с принципами личностного подхода при обучении иностранным языкам являются, на наш взгляд, принципиальными требованиями к организации занятий по практике иностранного языка на современном этапе.

## *2. О способах реализации интегративного подхода при обучении иностранным языкам*

Необходимость модернизации содержания и способов организации занятий по иностранному языку в вузе создаёт уникальную возможность поиска различных путей решения данной задачи преподавателями практики языка. В частности, хотелось бы предложить для обсуждения учебный модуль в курсе практики речевого общения по немецкому языку как второму иностранному для студентов 5 курса специальности «Филология» (Зарубежная филология), разработанный с учётом данных требований и представленный на открытом занятии в ходе «Недели многоязычия», организованной Институтом иностранных языков и литературы в Учебно-методическом центре «УдГУ-Лингва» в декабре 2009 г.

Данный модуль рассчитан на четыре аудиторных и два самостоятельных внеаудиторных часа по теме «Средства массовой коммуникации». Изучение рассматриваемой в статье темы предусмотрено рабочей программой по курсу второго иностранного языка, в соответствии с которой основным учебно-методическим комплексом выступает «Tangram 2B» издательского дома «Hueber». Основной целью данного модуля является знакомство с много-

образом печатных средств массовой коммуникации в современной Германии, а также изучение особенностей различных публицистических жанров, представленных в современной немецкой прессе.

На первом этапе студентам предлагалось просмотреть видеоролик (продолжительностью 1,5 минуты), смонтированный из рекламных роликов нескольких популярных немецких газет, и определить, о каком средстве массовой коммуникации пойдёт речь на занятии. После точного определения темы занятия «Газеты и журналы» студентам был задан вопрос, читают ли они газеты и журналы и как часто они это делают. Основной задачей данного этапа являлось создание благоприятной рабочей атмосферы на занятии и снятие психологического напряжения, поэтому видеоролик был составлен из наиболее ярких, оригинальных, выполненных с юмором рекламных роликов. Сопутствующей задачей выступала активизация знакомого лексического материала по данной теме.

Вторым этапом учебного модуля выступала презентация нового лексического материала по теме. Студентам было предложено выполнить упражнение в учебнике, где они должны были подобрать определения к различным видам современной немецкой прессы: *Tageszeitungen*, *Wochenzeitungen*, *Nachrichtenmagazin*. Вслед за этим внимание группы было обращено на выставочный стенд, где находились различные актуальные немецкие газеты и журналы. Был задан вопрос о том, какие из видов прессы предпочитают читать студенты на русском и английском языках и что из представленных на стенде немецких газет и журналов они хотели бы почитать. После того, как каждый из студентов пролистал выбранную газету или журнал, преподаватель предложил поделиться своими впечатлениями с соседом и рассказать, с опорой на выполненное упражнение, как называется данная газета и чем она отличается от других.



Задачей следующего этапа учебного модуля являлась активизация нового лексико-грамматического материала. Студентам было предложено просмотреть опросник для проведения социологического исследования по теме «Какую прессу читают современные немцы» в учебнике, выбрать для себя один из вопросов и задать этот вопрос каждому из присутствующих в аудитории, записывая все ответы. Оформить полученный результат в форме диаграммы, используя возможности программы Windows 2007 и представить окончательный результат группе, прокомментировав его. Необходимо отметить, что в рамках открытого занятия, в аудитории присутствовали приглашённые преподаватели и не все из них владели немецким языком. Поэтому студентам изначально была дана установка при опросе по необходимости использовать и английский язык. Алгоритм всех действий данного этапа был представлен на доске.

Достаточно сложным заданием оказалось для студентов оформление необходимой информации в диаграмму: основной трудностью явилась необходимость выбора типа диаграммы в соответствии с содержанием вопроса. Значительных потерь рабочего времени при выполнении данного задания удалось избежать за счёт индивидуального консультирования студентов преподавателем, а также студентами, быстро справившимися со своей задачей. Итоговая презентация результатов работы студентов на данном этапе подтвердила тот факт, что большинство студентов отлично справились с данным заданием, грамотно прокомментировав полученные диаграммы с использованием нового лексико-грамматического материала.

Следующим этапом работы являлось тематическое расширение нового материала, представленного в виде Power Point презентации. Подготовленная преподавателем презентация содержала схемы и таблицы, отражающие многообразие способов представления информации в совре-

менной немецкой прессе: рубрики, формы, жанры (Табл. 1, 2). Студентам было предложено соотнести названия немецких публицистических жанров с русскими (Табл. 3), также представленными на одной из страниц презентации.

Последующим действием по расширению тематики изучаемого материала был поиск студентами определений различных публицистических жанров в электронных энциклопедиях на немецком языке. Получив утвердительный ответ студентов на вопрос, все ли, представленные публицистические жанры вам известны, преподаватель попросил объяснить, чем они отличаются друг от друга: интервью от комментария, эссе от информационного сообщения и т. д. Оказалось, что в действительности студентам известны лишь названия большинства жанров, и на родном языке они могут объяснить существенные отличия некоторых из них, однако точные формулировки представляют собой значительную трудность как на родном, так и на иностранных языках (первый иностранный язык английский). Таким образом, была обозначена проблема отсутствия необходимых знаний. Решить данную проблему предлагалось следующим образом: каждый из студентов мог выбрать один или несколько заинтересовавших его публицистических жанров, найти ему точное определение в электронной энциклопедии и продолжить презентацию, поместив в неё найденную формулировку. По окончании данного этапа работы все студенты получили возможность копировать всю презентацию целиком для дальнейшего применения полученной информации, необходимой на других занятиях как по первому, так и по второму иностранному языкам при работе со статьями, в частности, для реферирования.

Завершающим этапом работы по теме, явилась подготовка студентами монологического высказывания. Студентам было предложено ещё раз просмотреть отобранные в первой части учебного модуля газеты и журналы и найти

в них статью, написанную в том жанре, который они определяли на предыдущем этапе работы. Для работы был предложен следующий алгоритм: просмотреть газету или журнал, выбрать статью нужного жанра и используя материалы РР-презентации, доказать присутствующим, что статья написана именно в этом жанре. Обсуждения результатов работы было организовано в мини-группах, где каждый студент имел возможность высказаться или задать вопрос собеседнику. Итогом аудиторной работы по данному учебному модулю явилось определение лучших результатов работы студентов в каждой из групп, а также обсуждение возможностей применения полученных знаний при разных формах работы со статьями.

Для самостоятельной работы по теме студентам предлагалось выбрать ещё одну немецкую или русскую статью, написанную в любом другом жанре и подготовить её реферирование на немецком языке.

В целом, можно сказать, что цель данного учебного модуля была полностью реализована. Студенты не только получили новые знания, но и научились применять их на практике. Применение различных мультимедийных средств (DVD-проигрыватель, локальная компьютерная сеть, электронные словари и энциклопедии, мультимедийный проектор) позволили многократно увеличить темп занятия, не снижая качество усвоения нового материала. При этом в течение занятия в аудитории царил творческая атмосфера, в которой совместная интеллектуальная деятельность студентов и преподавателя позволила разрешить определённые проблемные задачи, направленные на становление профессиональной компетенции молодых специалистов.

Таблица 1

***Печатные средства массовой коммуникации***

Printmedien	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Wochenzeitung</li> <li>✓ Nachrichtenmagazin</li> <li>✓ Tageszeitung</li> <li>✓ Fachzeitschrift</li> <li>✓ Boulevardzeitung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nachrichten</li> <li>✓ Lokalnachrichten</li> <li>✓ Wirtschaft</li> <li>✓ Psychologie</li> <li>✓ Kultur</li> <li>✓ Leserbriefe</li> <li>✓ Wetter</li> <li>✓ Medien</li> <li>✓ Horoskop</li> <li>✓ Fernsehprogramm</li> <li>✓ Sport</li> <li>✓ Ernährung</li> <li>✓ Garten</li> <li>✓ Kontakte</li> <li>✓ Vermischtes</li> </ul>

Таблица 2

***Основные жанры в немецкой публицистике***

Tatsachebetonte Formen	Meinungsbetonte Formen	Meinungsbetonte Formen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nachricht (Meldung, Bericht)</li> <li>• Reportage</li> <li>• Feature</li> <li>• Interview</li> <li>• Dokumentation</li> <li>• Porträt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• politisch urteilende Leitartikel</li> <li>• Kommentar</li> <li>• Glosse</li> <li>• Kolumne</li> <li>• Porträt</li> <li>• Karikatur</li> <li>• Buch-, Theater-, Musik-, Kunst-, Film-, Fernsehkritik</li> <li>• Essay</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitungsroman</li> <li>• Kurzgeschichte</li> <li>• Feuilleton</li> <li>• Comics</li> </ul>

Таблица 3

## *Основные жанры в русской публицистике*

Информационные жанры	Аналитические жанры	Художественно-публицистические жанры
<ul style="list-style-type: none"><li>• новости</li><li>• заметка</li><li>• репортаж</li><li>• анонс</li><li>• интервью и др.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• статья</li><li>• рецензия</li><li>• мониторинг</li><li>• беседа</li><li>• отчёт</li><li>• обозрение и др.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• очерк</li><li>• эссе</li><li>• портретный очерк</li><li>• памфлет</li><li>• фельетон и др.</li></ul>

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что применение мультимедийных технологий на занятиях по иностранному языку не исключает, а дополняет традиционные формы работы, к которым относится работа студентов под руководством преподавателя и работа с учебником. Таким образом, интеграция различных форм работы в процессе совместной учебной деятельности студентов и преподавателя способствует качественному приобретению актуальных знаний, востребованных как в профессиональной работе, так и в повседневной жизнедеятельности.

### *Литература*

1. *Денисова Ж. А., Денисов М. К.* Мультимедийная презентация языкового материала как методический приём // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3. – С. 20–27.
2. *Колесников А. А.* Как обучать созданию публицистических текстов в X–XI классах филологического профиля (немецкий язык) // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8. – С. 50–61.
3. *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Учебные интернет-ресурсы в системе языковой подготовки учащихся // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8. – С. 11–15.

## **МЕТОД КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ В ЯЗЫКОВОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Мировые процессы глобализации, интеграции и интернационализации в области профессионального образования потребовали от высшей школы качественной модернизации системы языкового образования, перед которой возникают обязательства по обеспечению продуктивного взаимодействия специалистов в глобальном транскультурном и транслингвальном пространстве. Успешность осуществления модернизации языкового образования во многом зависит от своевременного внедрения в учебный процесс инновационных образовательных технологий в рамках гуманистической парадигмы культурологического типа как механизма формирования будущего специалиста.

Одной из инновационных технологий обучения в рамках языкового поликультурного образования можно считать технологию контекстного обучения (А. А. Вербицкий, О. Б. Ермакова и др.). В основе технологии находятся положения деятельностной теории передачи и усвоения социального опыта, которая прогнозирует определенную перспективу профессионального развития студента в ходе его языкового поликультурного образования.

Технология контекстного обучения направлена, в первую очередь, на решение актуальной задачи интеграции в процессе обучения теоретического и практического знания и выработке на основе этого конкретных способов решения профессиональных задач. Как утверждает А. А. Вербицкий, контекстное обучение отражает тенденцию соединения обучения с будущей профессиональной деятельностью, интеграцию обучения, науки и производства [Вербицкий 2009: 12–18].

Основным репрезентантом данной технологии является метод конкретных ситуаций (кейс-метод, case study). Метод

конкретных учебных ситуаций появился в начале XX в. благодаря преподавателям Гарвардской бизнес-школы. В 60-х гг. XX в. метод конкретных ситуаций полностью укрепил свои позиции. Сейчас это метод носит междисциплинарный характер и используется в преподавании различных предметов.

Образовательная идея данного метода заключается в следующем: основной единицей работы преподавателя и учеников / студентов является не порция информации, а *ситуация* в её предметной и социальной неопределенности / определенности. В процессе восприятия, рассмотрения, анализа и интерпретации предложенной жизненной ситуации проявляются особенности учебной и будущей профессиональной деятельности.

Метод конкретных ситуаций относят к одному из «продвинутых» активных методов. Безусловно, этот метод имеет свои сильные стороны, к которым можно отнести:

1. возможность работы группы на едином проблемном поле;
2. использование структурированной информации, снижающей степень неопределенности в условиях лимита времени;
3. использование принципов проблемного обучения;
4. возможность получения студентами не только знания, но и глубокого понимания теоретических концепций;
5. возможность создания новых продуктивных стандартов на основе самостоятельной творческой деятельности студентов.

Однако данный метод имеет свои ограничения. К некоторым из них можно отнести глубокую интегративную фундаментальную подготовку студентов по своему профессиональному направлению с целью осуществления всестороннего анализа представленной ситуации, что не всегда возможно на младших курсах. Кроме того, студентам

необходимо иметь достаточные навыки самостоятельной работы и владеть способами самостоятельной «внутренней» учебной мотивации.

Основные трудности реализации метода конкретных ситуаций в образовательном процессе связаны с необходимостью создания банка подлежащих анализу учебных ситуаций, который должен в течение 5–6 лет постоянно обновляться.

В целом работа над конкретными «учебными» ситуациями помогает совершенствовать навыки и получить опыт в следующих областях:

*культуроведчески-информационной:*

1. восприятие культуроведческой информации и формирование социокультурной наблюдательности;
2. выявление, отбор культуроведческой информации;
3. работа с культуроведческой информацией – «критическое» осмысление значения деталей, описанных в ситуации, и построение на основе этого целостной картины возникающих в поликультурном мире проблем;
4. анализ и синтез культуроведческой информации и аргументов;

*социально-профессиональной:*

1. выявление, отбор и решение проблем культуроведческой тематики;
2. принятие решений в ситуациях «межкультурного сбоя», культурных конфликтов;
3. согласование конфликтующих целей в поликультурном пространстве;
  - а. слушание и понимание других людей – навыки групповой работы в поликультурном коллективе;
4. представление результатов групповой работы;
  - а. соотнесение теорий и концепций с учебной ситуацией и с реальной жизнью;
5. взаимное обучение;



личностной:

1. развитие творческого потенциала личности;
2. формирование рефлексивных навыков;
3. формирование навыков оперативного самоопределения;
4. корректирование самооценки.

Р. Иен предлагает рассматривать 3 вида ситуационного анализа: *исследовательский (exploratory)*: цель – подготовка к исследованию проблемы в ходе сбора данных, проведения экспериментальной работы, формулирование исследовательских задач и выдвижение гипотез;

*объяснительный (explanatory)*: цель – изучение причин возникновения той или иной ситуации;

*описательный (descriptive)*: цель – изучение ситуации начинается с теоретического описания, с попытки предвидения проблем, которые могут возникнуть в процессе работы над ситуацией [Полат, 2008].

Выделяются 5 компонентов, составляющих основу метода конкретных ситуаций: культуроведчески-ориентированные темы для анализа, содержащие определенную проблему; продуцирование предложений для их решения (гипотезы); подтемы в составе главной проблемы, подлежащие анализу; логические связки получаемых данных и высказанных предложений (гипотез); критерии оценки и интерпретации выводов. Следует обратить внимание на то, что в процессе выработки различных гипотез решения культуроведчески-ориентированной проблемной ситуации преподавателю и студентам необходимо выделить ключевой аспект её рассмотрения. Кроме того, работа над такой ситуацией может носить «открытый» и «закрытый», заданный характер, т.е. студенты могут самостоятельно выдвигать идеи по решению имеющейся проблемы или выбирать из предложенного списка заключений, с обоснованием своего выбора.

Работу в рамках метода конкретных ситуаций рекомендуется осуществлять по следующему алгоритму.

*1 этап.* Ориентирование на проблему межкультурного характера, поликультурную ситуацию и реальность.

*2 этап.* Презентация культуроведческой ситуации:

- определение *общего культуроведческого / личностного* смысла предъявленной ситуации (зачем я это делаю?);
- определение *общей культуроведческой / личностной* цели изучения ситуации (как мне поможет изучение этой ситуации?).

*3 этап.* Активизация научного знания в процессе работы над ситуацией:

- определение и анализ причин возникновения данной ситуации;
- определение и анализ факторов, повлиявших на возникновение данной ситуации;
- формулирование перспективных проблем при ответе на вопрос: какие конкретно проблемы надо решить, чтобы изменить ситуацию в лучшую сторону.

*4 этап.* Интерпретация:

- выработка решений по «списку» проблем;
- выработка альтернативных решений;
- презентация результатов (отчет, доклад и т. п.).

*5 этап.* Рефлексия:

- каковы мои главные результаты по теме? Благодаря чему мне удалось их достичь?
- какие трудности встретились во время выполнения задания, как я их преодолевал (пытался преодолеть)?

Представляется возможным сформулировать некоторые рекомендации по выбору ситуаций, которые можно использовать в рамках кейс-метода, среди них:

– дидактическая значимость ситуации, преподаватель должен осознавать, на формирование какого аспекта культуроведчески-ориентированного знания или развитие каких способов деятельности как медиатора культур направлена работа с ситуацией;

– перед началом работы над конкретной ситуацией по причине её практико-ориентированного характера, требуется затронуть научно-теоретическую проблему, освоить научную базу, необходимую для решения конкретной задачи;

– личностно-ориентированный характер ситуации проявляется, с одной стороны, в учёте культуроведческих, возрастных интересов студентов, с другой, сама ситуация, потребность её решить инициирует, мотивирует студента на осуществление самостоятельной работы;

– проблемный характер ситуации гарантирует создание условий для совместной деятельности как преподавателя и студентов, так и самих студентов, необходимо определить, почему важно изучать эту ситуацию;

– конкретная культуроведчески-ориентированная ситуация, подлежащая анализу, должна содержать определённый эмоциональный контекст, т. е. создавать условия для эмоционального переживания, проживания имеющихся событий, проблем, трудностей вопросов.

Таким образом, внедрение в систему языкового поликультурного образования метода конкретных ситуаций обусловлено необходимостью интеграции теоретического знания в сферу практической профессиональной деятельности студентов. В ходе экспериментальной деятельности было доказано, что использование данного метода при соблюдении определенных условий и с учётом указанных рекомендаций гарантирует достижение студентами высоких образовательных результатов.

## Литература

1. *Вербицкий А. А.*, Ермакова О. Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании = Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 12–18.
2. *Полат Е.С., Бухаркина М. Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2008. – 368 с.

## **V. МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Вартанова В. В.*

### **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИТИВНЫХ И ВИДЕО-АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ В ЯЗЫКОВОЙ ЛАБОРАТОРИИ**

В связи с изменившимися условиями высшего профессионального образования, сокращением количества учебных часов, отводимых на аудиторную работу, решение задач обучения второму иностранному языку (ИЯ2) студентов языковых вузов требует качественно нового подхода, новых методических приемов к учебно-методическому обеспечению учебного процесса, особенно в рамках компетентностного подхода, при котором студенты получают возможность самостоятельно выбирать свою образовательную траекторию и контролировать эффективность собственных образовательных действий.

Работа в языковой лаборатории позволяет создавать условия для повышения эффективности обучения ИЯ через использование аудио- и видео- аутентичных материалов (АВАМ) для обучения устным и письменным видам речевой деятельности, а также для контроля, самоконтроля и самокоррекции знаний, умений и навыков студентов.

В схеме занятий по обучению ИЯ2 средствами АВАМ можно выделить следующие блоки:

1) *ценностно-смысловой*, ориентированный на актуализацию имеющихся мотивов деятельности, стремление связать изучение иностранного языка с будущей профессиональной деятельностью;

2) *когнитивный*, направленный на получение и закрепление знаний лингвистического и социокультурного характера, а также осуществление процесса восприятия и пони-

мания прослушанного текста или увиденного в видео сюжете;

3) *деятельностный*, предполагающий применение стратегий аудирования и овладения конкретными аудитивными навыками и умениями.

Итак, основная цель занятия в языковой лаборатории – активизация речемыслительной деятельности студентов с помощью широкого использования АВАМ. В ходе занятия решаются следующие задачи:

1. Развитие самостоятельного критического и творческого мышления у студентов.

2. Формирование у студентов коммуникативной компетенции: ее лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов.

3. Формирование рецептивных, продуктивных языковых действий.

4. Максимальное использование аналитических и имитационных способностей студентов, мобилизация их внутренних ресурсов.

5. Формирование умений работать с информацией, в том числе и при восприятии речи на слух: умение анализировать информацию, сопоставлять ее с имеющимися знаниями; умение синтезировать полученные факты, знания для обобщения и аргументации выводов.

6. Обеспечение индивидуализации и дифференциации обучения.

7. Обеспечение овладения студентами формами работы будущей профессиональной деятельности.

Эффективность использования АВАМ в ходе занятия зависит не только от точного определения их места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована структура занятия, как согласованы учебные возможности АВАМ с задачами обучения. В структуре занятия мы выделяем четыре этапа:

1. *Подготовительный* этап, в ходе которого предварительно снимаются языковые и лингвострановедческие трудности, а также преподаватель определяет цель занятия и предлагает студентам установку на проблему.

2. *Основной* этап специальной организации материала, в ходе которого осуществляется просмотр видеоэпизода или прослушивание аудиотекста и выполнение заданий и упражнений в индивидуальном режиме.

3. *Контрольный* этап включает контроль понимания основного содержания с извлечением основной информации и полного понимания содержания и смысла предложенных аутентичных документов. Предполагается активное обсуждение студентами затронутых в АВАМ проблем, ответов на вопросы, поставленных в памятке и обсуждение результатов выполнения заданий и упражнений.

4. *Этап общей дискуссии* с выражением студентами критической оценки проблемы.

В таблице 1 представлена организация занятия в языковой лаборатории обучения ИЯ2 средствами АВАМ.

Таблица 1

***Организация занятия в языковой лаборатории  
при помощи АВАМ в курсе ИЯ2***

№	Этапы организации учебного занятия	Формы работы	Средства обучения	Время выполнения
1.	<i>Подготовительный этап</i>	Фронтальная, индивидуальная	Памятка студенту на ИЯ	До 5 мин.
2.	<i>Основной этап</i>	Индивидуальная	Учебный видеофильм, видеорепортажи в форматах Media Player Classic, FLV Player, аудиофайлы в формате mp3.	35–40 мин.

3.	<i>Контрольный этап</i>	Групповая, парная	Составление диалога с использованием ключевых слов, нового лексического материала, воспроизведение диалога с использованием грамматического материала и т. д.	15–20 мин.
4.	<i>Общая дискуссия*</i>	Фронтальная	Составление монолога (пересказ содержания увиденной или прослушанной информации с использованием нового лексического/грамматического материала с представлением собственного мнения по проблеме в устной и письменной формах).	15–25 мин.

\* Если в ходе работы со студентами необходимо сделать скрипты по просмотренному сюжету или звуковому документу, то можно опустить 4-й этап, тем самым увеличив время 2-го этапа.

Особенности проведения занятий по ИЯ 2 с использованием АВАМ в языковой лаборатории:

- В ходе занятия мы рекомендуем соблюдать следующие компоненты организации занятий с использованием АВАМ: установка и цель; специальная организация материала; обязательная направленность на совершенствование способа выполнения действия, для чего задание должно предусматривать, по крайней мере, многократное выполне-



ние действий; адекватность: адекватность задания означает соотнесенность его качеств с содержанием намеченной цели и выражается в том, что каждый вид речевой деятельности усваивается при выполнении упражнений в том же виде деятельности.

- Время демонстрации учебного фильма – до 5 минут с полным пониманием, видеосюжетов (новости, репортажи, отрывки из телепередач и т. д.) – до 30 минут в зависимости от сложности; время звучания звукового документа – от 3 до 30 минут.

- Предлагаемые в памятке упражнения и задания должны быть направлены как на воспроизведение воспринятого материала, так и на развитие собственных суждений студентов по поводу увиденного и услышанного и подобраны таким образом, чтобы стимулировать высказывания студентов. Некоторые упражнения можно выполнять устно на занятии, а дома письменно.

Как показывает практика использования АВМ в обучении ИЯ 2 в языковой лаборатории, у студентов: 1) повышается мотивация изучения ИЯ 2; 2) повышается уровень иноязычной аудитивной компетенции, а именно, формируются и развиваются: антиципация, восприятие речевого потока, память, воображение, логика, интонационный анализ, умение понимать основное содержание, умение понимать детали, умение понимать с критической оценкой; 3) обеспечивается индивидуальный и дифференцированный подход к обучению. «Сильные» студенты продвигаются вперед, не ждут, когда их догонят «слабые», выполняя дополнительные упражнения. Таким образом, «слабые» студенты достигают уровня государственного стандарта, а «сильные» совершенствуются дальше; 4) наблюдается активное поведение студентов во время дискуссии: они задают вопросы, не соглашаются с высказываниями друг друга, дополняют высказывания друг друга, пользуются речевыми формулами.

## **ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВА И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

Последние 100 лет отмечены феноменальным ростом способов развития и распространения информации. В настоящее время во многих странах мирового сообщества все большее внимание уделяется проблеме информатизации образования, которая начинает рассматриваться как одна из наиболее важных стратегических проблем развития цивилизации. Процесс информатизации общества приобретает поистине глобальный характер. Доминирующей тенденцией дальнейшего развития современной цивилизации является переход передовых стран мира от постиндустриального к информационному обществу, в котором объектами и результатами труда дальнейшей части занятого населения станут информационные ресурсы и научные знания [Колин, 2008]. Функциональные возможности и технические характеристики средств информатики, информационно-телекоммуникационных сетей и информационных технологий растут исключительно быстро, а их стоимость неуклонно снижается, что делает эти средства все более доступными для массового пользователя. Это требует принципиально новых подходов к проблеме информатизации сферы образования. Общеизвестно, что в перспективной системе образования должны доминировать информационные компоненты. Система образования должна не только давать учащимся необходимые знания о новой информационной среде общества и практические умения использовать ее возможности, но также и формировать у них новое мировоззрение, которое должно быть основано на понимании определяющей роли информации и информационных процессов в природных явлениях, человеческом обществе, а также в обеспечении жизнедеятельности самого человека. В связи с изложенным выше необходимо ставить вопрос об изме-

нении целей образования, его принципиально новой ориентации на проблемы информационной цивилизации [Колин, 1997; Колин, Информатизация...].

Переход к информационному обществу кардинально меняет характер деятельности людей в социуме. Важнейшим показателем изменения образа жизни является внедрение новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и информационных компьютерных технологий (ИТ) во всех областях социальной жизни и деятельности, рост уровня производства и потребления обществом информационных продуктов и услуг [Трубина 2008: 108].

Новейшие информационные технологии (НИТ) распространились по земному шару менее чем за два десятилетия (с середины 1970-х до середины 1990-х гг.). Согласно М. Кастельсу, персональные компьютеры и Интернет входят в жизнь людей стремительнее, чем технологии, преобразовавшие жизнь людей в XX в. [Голышко 2001: 70]. Революция в сфере информации приобретает характер глобального процесса. Начальный период современной информационной революции следует отнести к 70-м гг. Именно тогда был создан первый микропроцессор (1971 г.) – базовый элемент систем цифровой обработки электронных данных. В 1975 г. был собран первый персональный компьютер, а его коммерческий вариант появился спустя всего два года [Еляков 2003: 30–31].

В конце XX в. информация превратилась в стержневой принцип, от которого зависят другие современные социально-экономические процессы. ИТ всегда используются там, где присутствует информация. В силу того, что жизнедеятельность человека «пронизана» информацией, эти технологии приобретают всеобъемлющий характер. Было бы серьезным упрощением полагать, что ИТ – это лишь средство упорядочения существующего знания. Прежде всего они являются орудием получения нового знания. Первое с начала нашей эры удвоение знаний человечества произо-

шло в 1750 г., второе – в начале XX в., третье – в 1950 г. После 1950 г. удвоение знаний происходило каждые 10 лет, после 1970 г – каждые 5 лет, а после 1991 г. – ежегодно. Объем знаний в мире к началу XXI в. увеличился более чем в 250 тысяч раз [Колин, 2003].

Следствием развития революционных процессов в области информации, информационных технологий явилось информационное общество. Его формирование – дело не свободного выбора, а общественно необходимый процесс, так как в ведении человечества нет другого ресурса, кроме информации, который послужил бы в роли уникального рычага преобразования общества и «броска» в процветание [Еляков 2003: 35]. Растет престиж квалифицированности и профессионализма, а главное, расширяются возможности для творческой активности людей. Появляются новые формы обучения и получения образования благодаря новым обучающим технологиям, например, дистанционное обучение с использованием Интернета. В этом случае обучение приобретает статус непрерывности.

В развитых зарубежных странах обучение в кампусах более не является единственной формой обучения. Как студенты, так и преподаватели возлагают все больше надежд на обучение вне кампусов [Fulton, 1992]. В 199 г. Сэр Джефффри Холанд (*Sir Geoffrey Holland, Vice-Chancellor of the University of Exeter*) заявил, что к 2020 г. получить образование можно будет тремя путями – очно, заочно и дистанционно («*By the year 2020 every education and training programme leading to a qualification or a credit towards one will be available in three modes: full time, part time, and through distance learning*») [Spodick, 1995]. По данным 1995 г., только в США в дистанционное обучение было вовлечено более 300 000 человек [Spodick, 1995]. Появились учебные заведения, такие как Британский открытый университет (*British Open University*), университеты без границ (*universities without walls*) и др., которые сделали

возможным получение академических кредитов вне кампуса и в удобное для студентов время. Нетрадиционные программы появились из идеалистической идеи о равенстве в образовании, которая стала популярной в 1960-е гг. [Россо 1985: 13]. Программы дистанционного обучения особенно важны для тех, чье географическое местонахождение, работа или физическое состояние делают невозможным получение знаний на традиционных занятиях.

Дистанционное обучение, или дистанционное образование, существует уже не одно столетие. В настоящее время его рассматривают как новое явление, включающее передовые технологии. Под дистанционным обучением понимают такую форму обучения, которая предполагает удаленность обучающего и обучаемого, а потому использующую такие методы обучения, как Интернет-конференции, телеконференции, телефон, помогающие устранить эту удаленность (*«... it is a form of education in which there is normally a separation between teacher and learner and thus one in which other means – the printed and written word, the telephone, computer conferencing or teleconferencing, for example – are used to bridge the physical gap»*) [Mugridge, 1991]. Удаленность предполагает не только территориальное отчуждение, но и разрыв во времени. Задачей дистанционного обучения является предоставление необходимых образовательных возможностей всем, в любом месте и в любое время.

Назовем области, в которых дистанционное обучение особенно необходимо.

- *Обучение взрослых* – изначально дистанционное обучение в основном замыкалось на взрослых, проживающих в сельской местности. В большинстве случаев оно использовалось в краткосрочных курсах для фермеров и мелких предпринимателей. До сих пор обучение взрослых является самой объемной частью дистанционного обучения.

- *Обучение школьников.* Это наиболее быстро растущий сегмент дистанционного обучения, перспективный и развивающийся рынок (*an exploding market*), поэтому университеты предлагают все больше программ для учащихся средней школы, так как данные программы могут оказаться прибыльными [Spodick, 1995].

- *Обучение инвалидов и людей, привязанных к дому (Disabled and Homebound Individuals).* Люди, ограниченные в передвижении по разным причинам, являются потенциальными кандидатами дистанционного обучения. К ним относятся инвалиды, пожилые граждане, а также временно потерявшие мобильность люди.

- *Обучение иностранцев, иммигрантов (Non-Native Language Speakers).* В связи с растущей миграцией их количество растет. По определенным причинам они не могут посещать занятия очно, поэтому выходом для них является дистанционная форма обучения.

- *Сдвиг от индустриального к интернациональному сектору в экономике (Shift from Industrial to International Service Sector Economy).* Например, в США к 1987 г. более 50% рабочей силы можно было охарактеризовать как «информационные рабочие» (*«information workers»*). Появились альтернативные условия труда – подвижный график работы и возможность работать на дому. Увеличились возможности и необходимость постоянного профессионального роста. Все это привело к увеличению обучающихся дистанционно, которые, как правило, старше традиционных студентов и характеризуются самонаправленностью, опытом и мотивацией.

С того момента как высшие учебные заведения развитых стран мира осознали свою миссию в претворении в жизнь концепции непрерывного образования и начали перестраивать свои образовательные программы в расчете на непрерывно обучающееся взрослое население, им пришлось перестроить и весь процесс преподавания и обучения.

Учитывая, что многие взрослые – независимые учащиеся, учебные заведения быстро осознали, что больше взрослых может быть вовлечено в непрерывный образовательный процесс, если обучение и преподавание будут приспособлены к их обстоятельствам и особенностям. Колледжи и университеты вынуждены были искать новые формы работы с нетрадиционной аудиторией [Hesburgh 1973: 24–25]. Одной из таких форм и стало дистанционное образование. В настоящее время потенциальными потребителями системы дистанционного обучения являются [Дистанционное..., электр. ресурс]:

- лица всех возрастов, проживающие в малоосвоенных или удаленных от вузовских центров регионах;
- специалисты, уже имеющие образование и желающие повысить свою квалификацию, приобрести новые знания или получить второе образование;
- обширный контингент потребителей образовательных услуг, готовящихся к поступлению в вузы;
- лица, не имеющие возможности получить образовательные услуги в традиционной системе образования в силу ограниченной пропускной способности этой системы, невозможности совмещения учебы с работой (сельские жители, вахтовики и др.);
- военнослужащие, проходящие действительную срочную службу или увольняющиеся в запас, а также члены их семей;
- лица, имеющие медицинские ограничения для получения регулярного образования в стационарных условиях (нуждающиеся в обучении на дому);
- субъекты и объекты пенитенциарной системы (заключенные и обслуживающий персонал);
- иностранные граждане, желающие получить образование в другой стране, но не имеющие возможность приехать для учебы по различным причинам;

- талантливые и продвинутые индивиды, стремящиеся получить дополнительные знания, второе параллельное образование, пройти образовательную программу в сжатые сроки;
- различные категории специалистов, которым требуется переподготовка и повышение квалификации;
- безработные и беженцы, зарегистрированные в федеральной службе и муниципальных центрах занятости.

Количество и разнообразие групп обучающихся, условия, в которых они участвуют в образовательном опыте, лимит экономических и человеческих ресурсов, задействованных в образовании, – все это потребовало широкого использования технологических систем доставки знаний [Hesburgh 1973: 78]. В последнее время появляется все больше новых методик и технологий в образовании. Донести знания до слушателя можно по-разному. Голос или имидж человека можно записать и передать при помощи микрофона, камеры, спутника, кабеля, телевизора, видеомагнитофона и прочего сложного оборудования, которое поможет не только получить послание, но и прослушать или просмотреть его в удобное для учащегося время, даже если он будет находиться на другом краю света [Houle 1984: 8]. Карнеги Комишн (*The Carnegie Commission*) в свое время подсчитала, что к 2000 г. от 10 до 20% обучения в кампусах будет «медиатировано» (*mediated*), т. е. доступно через электронные ресурсы, а не через личный контакт («*10 to 20% of all on-campus instruction will be mediated – available through electronic or other non-personal media rather than through personal contact*») [Hesburgh 1973: 78]. На самом деле эта цифра намного выше. Так, например, только в университете *Michigan State University* обучение первокурсников и выпускников при помощи лишь телевизионной системы составляло более 10% учебных часов. Наряду с этим в учебном процессе активно использовались аудио,



видео, компьютер и т. д. Внедрение технологий в учебный процесс было особенно перспективным для осуществления учебного процесса вне кампусов, в том числе для самостоятельного обучения. Роль медиа возрастает в разы в обучении за пределами кампусов. Стремительно увеличивается количество программ, осуществляемых для обучающихся вне кампусов при помощи средств массовой информации и технологий.

### Литература

1. *Гольшико А.* Интернет: на пути к рождению // Радио. – 2001. – № 11. – С. 70–72.
2. Дистанционное обучение в вузе. – Режим доступа: <http://www.ref.by/refs/62/34971/1.html>
3. *Еляков А. Д.* Современная информационная революция. Социологические исследования. – 2003. – № 10. – С. 29–38. – Режим доступа: [http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2007/10/23/0000314338/3-Elyakov\\_29-38.pdf](http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2007/10/23/0000314338/3-Elyakov_29-38.pdf)
4. *Колин К. К.* «Информатика–2000» – международный проект для системы образования // Международное сотрудничество. – 1997. – № 1.
5. *Колин К. К.* Информатизация образования как фундаментальная проблема. – Режим доступа: [http://www.ejoe.ru/sod/98/6\\_98/st138.html](http://www.ejoe.ru/sod/98/6_98/st138.html)
6. *Колин К. К.* Становление информационного общества как фактор развития человеческого потенциала и повышения эффективности его использования // Информационное общество. – 2008. – Вып. 5–6. – С. 72–77. – Режим доступа: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/63191f1cf817e9d1c325757600415511>
7. *Трубина М. А.* Социальная информатика. Специфика предметной области и задачи инновационного учебного курса / Интернет и современное общество: XI всерос. объединенная конф., – 2008. – Режим доступа: [http://infosoc.ru/2008/pdf\\_HI/TrubinaM.pdf](http://infosoc.ru/2008/pdf_HI/TrubinaM.pdf)
8. *Fulton J. R.* Microcomputers in Distance Education // Journal of Extension. – Summer 1992. – Vol. 30. – N. 2. – Режим доступа: <http://www.joe.org/joe/1992summer/a6.php>

9. *Hesburgh T., Miller P., Wharton C.* Patterns for Lifelong Learning. – USA: Jossey-Bass, Inc., 1973.
10. *Houle C. O.* Patterns of Learning. – San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
11. *Mugridge I.* Distance Education and the Teaching of Science // Impact of Science on Society. – 1991. – 414. – P. 313–320.
12. *Rocco T. M. & Murphy L. R.* Institutional and Staff Structures for Nontraditional Programs: Alliance Manual.– USA: The Scarecrow Press for The Alliance, 1985. – N. 2.
13. *Spodick E. F.* The Evolution of Distance Learning. – Hong Kong University of Science & Technology, 1995. – Режим доступа: <http://sqzm14.ust.hk/distance/evolution-distance-learning.htm>

**Малик Н. Е.**

### **МЕТОДИКА РАБОТЫ С СУБТИТРАМИ В КОМПЛЕКСНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Субтитры (от фр. *sous-titres* – подписи) – текстовое сопровождение видео на языке оригинала или переводное, дублирующее, а иногда и дополняющее звуковую дорожку видео. В субтитрах отражена, прежде всего, речь людей или персонажей в кадре. Иногда субтитры содержат дополнительную информацию о происходящем на экране, например, комментарии к фильму, объяснения сложных для понимания терминов, названий, надписей и прочее.

В настоящее время во многих странах Европы, в том числе Германии, Франции, Италии, Испании, где прежде широко использовалось дублирование, исторически обусловленное более широкими возможностями цензуры, субтитры или экранный перевод (*screen translation*) приобретают все большую популярность. Введению субтитров как виду перевода отдается все большее предпочтение не только из-за финансовых соображений – субтитры намного экономичнее и просты в производстве, – но и потому, что сохраняют аутентичность оригинальной продукции, что

является первостепенным. Ведение субтитров на родном языке, т. е. замещение перевода источника речи на переводимый язык синхронизированными надписями это форма перевода, которая в наименьшей степени изменяет оригинал текста и дает аудитории возможности ощутить иностранную речь и почувствовать ее «иностранность». При использовании субтитров аудитория не имеет возможности забыть о зарубежном происхождении фильма, так как зритель слышит оригинальную речь на протяжении всего просмотра.

Субтитры – способ преодоления языковых и культурных барьеров между народами, так как они предоставляют максимальные возможности для полного понимания звукового и видеоряда. Фильмы с субтитрами уже давно с успехом используются при изучении иностранных языков, поскольку помогают адаптироваться к иностранной речи. Учитывая, что эффективность одновременного восприятия звука и изображения (в данном случае имеется в виду графическое изображение звука) выше, чем только визуальное восприятие или восприятие звука, или восприятие текста в отдельности, оригинальные субтитры следует как можно чаще использовать в обучении иностранным языкам. Проведенные исследования доказывают, что человек запоминает 80 – 90% того что видит и чувствует, и только 10 – 15% того, что слышит.

В последнее время создаются не только профессиональные субтитры, но и любительские, так называемые «фэнсаб». Положив в основу современного обучения высказывание Бенджамина Франклина: «Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn», увлекательное занятие по созданию субтитров можно с пользой применить при обучении иностранному языку.

Принимая во внимание тот факт, что субтитры – это, прежде всего, текст, их можно рассматривать как основную учебную единицу обучения иностранному языку. При работе над субтитрами задействуются главные психические процессы: память, воображение, восприятие, мышление. Осуществляется

активный комплексный тренинг внимания, темпа речи, внутренней речи при письме, так как проговаривается то, что пишется; тренинг письма, т. е. происходит логическое осмысление употребления грамматических конструкций в конкретной ситуации, навыки подсознательного распознавания грамматических форм на морфологическом и синтаксическом уровнях.

Субтитры развивают навыки аудирования, слуховое восприятие и помогают понимать устную речь, совершенствуют навыки непосредственного понимания слов и словосочетаний, развивают навыки подсознательного восприятия звуков, звукосочетаний и интонаций, т. е. звуковой стороны речи. Просмотр фильмов с субтитрами и чтение субтитров развивает навыки и скорость чтения. При работе над субтитрами как формой перевода студенты преодолевают языковые и переводческие трудности, сопоставляют разные варианты переводов, анализируют переводческие ошибки, грамматические конструкции, развивают навыки переключения с языка на язык.

Таким образом, процесс создания субтитров представляет собой комплексное обучение иностранному языку. Субтитры как текст представляют собой единицу, с помощью которой происходит становление и развитие коммуникативных умений и коммуникативной компетенции студентов. При этом работа над субтитрами призвана выполнить разнообразные дидактические функции:

1) *познавательную* – текстовое сопровождение становится предметом наблюдения и осмысления лексико-грамматического материала, источником новой языковой информации, материалом для постановки проблемных, исследовательских, переводческих задач;

2) *обучающую* – субтитры помогают формировать и развивать коммуникативные навыки и умения, предоставляют образец речевой культуры в определенной коммуникативной ситуации, предоставляют информацию о стилистической вариативности;

3) *развивающую* – развитие языковых (речевых) способностей, развитие творческих способностей, так как значение зрительных образов может получить множество контекстов применения;

4) *коммуникативную* – текст субтитров может стать стимулом для общения, источником учебных текстов, монологов, диалогов.

Британский исследователь Фотиос Карамитроглоу (Fotios Karamitroglou) в своей научной статье *A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe* обращает внимание на то, что современные спутниковые телекомпании обеспокоены необходимостью введения единого кода субтитров, и, изучив психологические и физиологические особенности человека, предлагает ряд унифицирующих правил создания субтитров.

1. Текст субтитров должен располагаться в нижней части крана, чтобы не препятствовать видеоряду.

2. Максимальное число строк, одновременно появляющихся на экране – две.

3. Каждая строка субтитров должна состоять не более чем из 35 печатных знаков (7–8 слов).

4. Цвет субтитров – молочно-белый.

5. Субтитры, состоящие из 14–16 слов должны оставаться на экране 6 секунд, что обусловлено средней скоростью чтения (150–180 слов в минуту) зрителей от 14 до 65 лет. Если субтитры создаются для детей, то время появления субтитров должно быть увеличено.

6. Субтитры из 7–8 слов должны оставаться на экране примерно 3,5 секунды.

7. Субтитры, состоящие из одного слова, должны появляться на экране на 1,5 секунды. Меньшее время появления субтитров будет восприниматься человеческим глазом как мгновенная вспышка.

8. Субтитры должны соответствовать каждой звуковой фразе.

## ***Правила оформления субтитров***

1. Троеточие в конце высказывания ставится сразу после слова без пробела, если фраза не закончена и будет продолжена в следующих субтитрах.

2. Троеточие перед первым словом обозначает продолжение оборванной, незаконченной фразы. Троеточие ставится без пробела, первое слово пишется с маленькой буквы.

3. Точка ставится сразу после слова без пробела – предложение закончено.

4. Вопросительный и восклицательный знак ставится без пробела.

5. Тире / дефис ставится с пробелом. Используется при диалогической речи. Реплика каждого участника диалога пишется с новой строки и начинается с тире.

6. В [квадратных] или (круглых) скобках помещается дополнительная информация.

7. Одиночные кавычки – ссылка (allege).

8. Двойные кавычки – цитирование (quote).

9. Запятая, точка с запятой, двоеточие – обозначают паузы, используются согласно правилам пунктуации. Субтитры не должны на них заканчиваться.

10. Курсивом выделяется речь человека / персонажа, который находится за кадром (собеседник по телефону, рассказчик), а также слова, произнесенные на иностранном языке.

11. Курсив в двойных кавычках используется, если на экране произносится текст из телевизора, радио, звучит текст песни (off-screen source) и адресуется широкой аудитории.

12. В субтитрах не допускается жирный шрифт и подчеркивание.

При создании субтитров желательно соблюдать правила перевода, единые для Европы.

1. Переводчик имеет право опустить вводные слова и выражения (заполнители пауз), такие как, например, в английском языке *you know, well, as I say*, так как они не несут семантической нагрузки.

2. Переводчик может опустить двойные прилагательные, характерные для английского языка (тавтологические), и заменить их одним словом: *great big – huge, super extra – extremely, teeny-weeny – tiny*.

3. Переводчик может опустить односложные ответы типа *sorry, yes, no, OK, please, thanks/ thank you*. Исследователи утверждают, что эти слова понятны большинству европейцев. Однако если это сленг или слова произнесены не четко (*yup, nup, okey-dokey, tha*), то необходимо их уточнение в виде субтитров.

Пользуясь данными правилами, студенты, изучающие иностранный язык, в практике создания собственных субтитров приобретут общеязыковые навыки, а также усвоят культуру оформления печатных текстов – навык, необходимый в разных сферах современной жизни (учебной, профессиональной, личной и т. д.).

#### Литература

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь: Избранные психологические исследования. – М., 1956. – 519 с.
2. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. – М., 1958. – 370 с.
3. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. – М., 1982. – 160 с.
4. *Игнатова И. Б.* Учет родного языка студентов при формировании коммуникативной компетенции // Пути интенсификации процесса обучения иностранных студентов. – Белгород, 1995. – 137 с.
5. Перевод фильмов. Дублирование, субтитрование: преимущества и недостатки // [www.znatok.ua/film\\_translation](http://www.znatok.ua/film_translation).
6. Субтитры // [www.ru.wikipedia.org/wiki/Субтитры](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Субтитры).
7. *Karamitroglou F.* A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe // [www.geocities.com/CollegePark/Library](http://www.geocities.com/CollegePark/Library).

## **РУКОВОДСТВО ПО СОЗДАНИЮ СУБТИТРОВ НА БАЗЕ УМЦ «УдГУ-Лингва»**

Для создания субтитров необходимы программы Media Subtitler и Virtual Dub.

**Media Subtitler** – программа для создания и редактирования субтитров к видеофайлам. При помощи данной программы можно создавать и редактировать субтитры к видеофайлам MPG, AVI, WMV. Имеется возможность автоматической синхронизации, а также существуют широкие возможности редактирования субтитров.

**Virtual Dub** – свободная сервисная (обслуживающая) программа (утилита) для захвата, монтажа и редактирования видеопотока. В Virtual Dub существует большое количество фильтров, которые можно накладывать на видеопоток, одним из таких фильтров является Subtitler.

Рекомендованное расширение для видео **AVI**. Если видео записано в другом формате, то его можно сменить с помощью программы **Format Factory**.

### **Создание субтитров:**

1. Для начала на компьютере создайте свою личную папку, куда вы будете сохранять рабочие файлы. Например, в: **Рабочий стол – [ваша папка]**.

2. Откройте программу **Блокнот**:

**Пуск – Все программы – Стандартные – Блокнот.**

3. В программе Блокнот создайте текст субтитров. В каждой строке не должно быть больше 7–8 слов (35 печатных знаков). **ВНИМАНИЕ:** программа Блокнот не имеет функции проверки орфографии, поэтому следует быть предельно внимательными.

4. Сохраните созданный текст субтитров в своей личной папке:

**Файл – Сохранить – Рабочий стол – [ваша папка].**

5. После сохранения закройте программу **Блокнот**.



6. На рабочем столе запустите программу **Media Subtitler** (в УМЦ «УдГУ-Лингва» данная программа находится в компьютере на «Рабочем столе»).

7. В только что открытой программе **Media Subtitler** откройте необходимое видео:

**File – Open video – Рабочий стол – [имя вашего видео]**

8. Откройте недавно созданные в программе **Блокнот** субтитры:

**File – Open text and subtitles – Рабочий стол – [ваша папка] – [ваши субтитры].**

9. Совместите субтитры с видео:

- Нажмите кнопку **Play** и запустите видео.
- Во время произнесения фразы нажмите кнопку **Apply** и держите ее, пока произносится фраза. Для последующих фраз повторяйте эту операцию.
- Просмотрите полученный результат, нажав кнопку **Stop** и **Preview**.
- Если вы недовольны совмещением звукового ряда и субтитров, то повторите операцию снова, нажав **Press and hold** (для возвращения к работе), **Play** (для запуска видео) и **Apply** (для добавления субтитров).

10. После того, как работа с субтитрами закончена, сохраните их в формате SSA в свою личную папку:

**File – Save as – SubStation Alpha (SSA [current]) – OK – Рабочий стол – [ваша папка] – сохранить.**

11. Запустите программу **Virtual Dub** (в Центре данная программа находится в компьютере на «Рабочем столе»).

12. В программе **Virtual Dub** откройте изначальное видео БЕЗ СУБТИТРОВ:

**File – Open video file – Рабочий стол – [ваше видео]**

13. Добавьте субтитры:

**Ctrl + F – Add... - Subtitler (выбрать из списка) – OK – [справа от строки ввода нажмите на квадратик с тремя точками] – [ваша папка] – открыть – OK – OK**

14. Для того чтобы видео на выходе можно было смотреть с нормальной скоростью, и оно при этом не занимало много места на компьютере, его надо сжать:

**(в строке меню) Video – Compression – ffdshow Video Codec (выбрать из списка) – ОК.**

15. Сохраните видео вместе с субтитрами:

**File – Save as AVI... – Рабочий стол – [необходимая папка].**

16. Теперь можно просмотреть видео с субтитрами.

Подобные субтитры называются вшитые субтитры (или жесткие – hard subtitles), так как изображение с текстом накладывается на исходное видео при создании итогового файла. Такие субтитры невозможно отключить, но очевидно, что их качество и точность максимальны.

*Сабитова Н. Г., Шардакова О. И., Чекина И. Г.*

#### **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ТЕСТИРОВАНИЮ В СИСТЕМЕ E-LEARNING**

В данной статье рассматриваются основные методические рекомендации проведения контроля знаний студентов посредством тестирования средствами системы e-Learning. E-Learning (сокращение от Electronic Learning) – система электронного обучения, синоним таких терминов, как *электронное обучение, дистанционное обучение, обучение с применением компьютеров, сетевое обучение, виртуальное обучение, обучение при помощи информационных, электронных технологий*. Активное внедрение в учебный процесс системы e-Learning открывает новые возможности в образовательном процессе.

В большинстве источников, когда речь заходит о тестовых технологиях в учебном процессе, тест рассматривается как элемент контроля и как элемент обучения [Андреев, 2008]. Педагогический тест – это система тестовых заданий различной трудности, которая позволяет

качественно и эффективно измерить уровень и степень подготовленности студентов. Педагогическое тестирование на современном этапе является эффективным средством определения уровня знаний студентов. Тестовые задания позволяют оказать стимулирующее воздействие на познавательную деятельность учащихся, обеспечивают быстроту проведения контроля знаний студентов и возможность оптимального использования учебного времени.

По усмотрению преподавателя элементом любого раздела электронного курса могут быть тесты. Система e-Learning позволяет создавать преподавателем тесты различных типов [Майоров, 2001].

Важным аспектом e-Learning является освоение учебной системы Moodle. Moodle – программа, позволяющая интегрировать обучение в классе целиком в сеть, используя веб-технологии. Учащиеся смогут по-настоящему учиться, получая доступ ко многим ресурсам класса. Вы сможете эффективно организовать процесс обучения, используя возможности Moodle: проведение семинаров, тестов, заполнение электронных журналов, включение в урок различных объектов и ссылок из интернета, и многое другое. Данное руководство поможет Вам быстрее сориентироваться с возможностями Moodle.

В учебной системе Moodle создается соответствующий изучаемому курсу электронный ресурс, состоящий из модулей (изучаемых тем), в которые включены теоретические лекции, а также контролирующие задания – тесты в каждом модуле.



Схема 1. Типы тестовых вопросов

Результаты тестового контроля позволяет спланировать преподавателю дальнейшую учебную работу (в соответствии с уровнем знаний студентов). Такая организация контроля позволяет сэкономить время на данном этапе обучения и оперативно получить преподавателю общие сведения о знаниях студентов по изучаемому модулю (разделу). Именно эта программа заложена в основу e-Learning на сайте УдГУ в рубрике «Система электронного обучения».

Преподаватель создает свою мультимедийную программу обучения и регистрирует ее в Мультимедийном центре УдГУ (корп. 6). Далее происходит поэтапная регистрация

студентов на сайте УдГУ для того, чтобы они имели возможность доступа к обучающей программе.

Технология организации работы студента в системе:

1. Регистрация в электронной почте.
2. Методическая информация для данного раздела.
3. Выполнение тестового задания.
4. Оценка результатов тестирования.

## 1. Регистрация в электронной почте:

- Регистрация учетной записи электронной почты;
- Работа с сообщениями;

## 2. Регистрация аккаунта (учетной записи) студента в системе e-Learning:

- Заполнение анкеты;

► Новая учетная запись

The screenshot shows a web form for creating a new user account. It is divided into two main sections. The first section, titled 'Создать пользователя для входа в систему', contains fields for 'Логин' (Login) and 'Пароль' (Password). The login field contains 'ivanov\_a\_n' and the password field contains masked characters '\*\*\*\*\*'. There is an 'Unmask' checkbox next to the password field. The second section, titled 'Заполните информацию о себе', contains fields for 'e-mail', 'e-mail (повторить)', 'Имя' (Name), 'Фамилия' (Surname), 'Город' (City), and 'Страна' (Country). The email fields both contain 'ivan\_1985@mail.ru'. The name field contains 'Андрей', the surname field contains 'Иванов', the city field contains 'Ижевск', and the country field is a dropdown menu set to 'Россия'. At the bottom of the form, there are two buttons: 'Сохранить' (Save) and 'Отмена' (Cancel). The 'Сохранить' button is circled in red.

Создать пользователя для входа в систему

Логин \*

Пароль \*  ☐ Unmask

Заполните информацию о себе

e-mail \*

e-mail (повторить) \*

Имя \*

Фамилия \*

Город \*

Страна \*

Обязате

Рис. 1. Заполнение анкеты

- Подтверждение аккаунта (учетной записи).

От кого:	Виктор Тептин <bur@udsu.ru> <a href="#">в адресную книгу</a> · <a href="#">в чёрный список</a> · <a href="#">в фильтры</a>
Кому:	
Дата:	22 Окт 2007 11:38:22
Тема:	Тестовая система e-learning (УдГУ): подтверждение аккаунта

[win](#) [koi](#) [mac](#) [utf](#) Английский

Здравствуйте,

Новая учетная запись была запрошена на сайте 'Тестовая система e-learning (УдГУ)'.  
mail.

Чтобы подтвердить учетную запись, проследуйте по ссылке на web-адрес:

<http://e-learning.udsu.ru/login/confirm.php?data=45733nKz06idOw4/irina>

С уважением администратор Виктор Тептин (bur@udsu.ru)

**Ответ**

Рис. 2. Подтверждение аккаунта (учетной записи)

### 3. Методическая информация для данного раздела

После каждой темы (раздела) создан тест рис. 3, который содержит ряд вопросов, охватывающих данную тему, и варианты ответов.

The screenshot displays the LMS interface of Udmurt State University. The header includes the university's logo and name in Russian: "Удмуртский государственный университет" and "Система электронного обучения". The left sidebar contains navigation menus: "Людн" (People) with "Участники" (Participants); "Элементы курса" (Course Elements) with "Опросы" (Polls), "Ресурсы" (Resources), "Тесты" (Tests), and "Форумы" (Forums); and "Управление" (Management) with options like "Редактировать" (Edit), "Установки" (Settings), "Назначить роли" (Assign roles), "Оценки" (Grades), "Группы" (Groups), "Импорт" (Import), "Отчеты" (Reports), "Вопросы" (Questions), "Файлы" (Files), and "Исключить из Инет ФПИЯ" (Exclude from Internet FPIA). The main content area is titled "Заголовки тем" (Topic Headers) and lists several topics. The first topic, "1", is expanded to show a list of sub-topics: "Компьютерные сети" (Computer networks), "1.1. Основные понятия" (Basic concepts), "1.2. Классификация компьютерных сетей" (Classification of computer networks), "1.3. Топология сетей" (Network topology), "1.4. Сетевые службы. Основные понятия" (Network services. Basic concepts), "1.4.1. Понятие виртуального соединения" (Concept of virtual connection), "1.4.2. Модель взаимодействия открытых систем" (Open system interconnection model), "1.4.3. Особенности виртуальных соединений" (Features of virtual connections), "1.4.4. Сетевые службы" (Network services), "1.5. Сетевое оборудование" (Network equipment), and "Тестирование 1" (Testing 1). The "Тестирование 1" item is highlighted with a red circle and a checkmark icon. The second topic, "2", is also expanded, showing "2. Глобальная компьютерная сеть Internet" (Global computer network Internet) and its sub-topics: "2.1. История развития Internet" (History of Internet development) and "2.2. Основы функционирования Internet" (Basics of Internet operation).

Рис. 3. Вход в тестирование

#### 4. Выполнение тестового задания.

Для выполнения тестирования учащийся, пройдя аутентификацию в системе, получает доступ к тестовым заданиям. Студенту, ответившему на вопросы теста, система выдает результат, отражающий количество правильных ответов и оценку по пятибалльной шкале.

Для выполнения теста дается несколько попыток (определяется преподавателем), количество времени на прохождение теста и задержка между попытками рис. 4.

The screenshot shows the interface of the Udmurt State University online testing system. At the top, there is a blue header with the university's logo and name in Russian and English, and the text "Система электронного тестирования". Below the header, a white box displays the remaining time as "0:11:27". To the right of the time box, there are navigation links: "Тестирование 1" and "Попытка 1". Further right, there are buttons for "Вступление" and "Результаты". Below the header, a brown bar contains the text "Просмотр Тестирование 1". Underneath this bar is a button labeled "Начать заново". The main content area displays two test questions. The first question, numbered "1", is worth 1 point and asks "При вводе сетевого пароля он отображается:". It provides four radio button options: "a. так как набирается", "b. точками", "c. в обратном порядке", and "d. звездочками". The second question, numbered "2", is also worth 1 point and asks "Компьютерные ресурсы бывают:". It provides five checkbox options: "a. Локальные", "b. Файловые", "c. Информационные", "d. Программные", and "e. Аппаратные".

Удмуртский государственный университет  
Система электронного тестирования

Оставшееся время  
0:11:27

▶ Тестирование 1 ▶ Попытка 1

Вступление Результаты

Просмотр Тестирование 1

Начать заново

1 При вводе сетевого пароля он отображается:  
Баллов: 1

Выберите один ответ:

- ☐ a. так как набирается
- ☐ b. точками
- ☐ c. в обратном порядке
- ☐ d. звездочками

2 Компьютерные ресурсы бывают  
Баллов: 1

Выберите по крайней мере один ответ:

- ☐ a. Локальные
- ☐ b. Файловые
- ☐ c. Информационные
- ☐ d. Программные
- ☐ e. Аппаратные

Рис. 4. Выполнение тестового задания



## 5. Оценка результатов тестирования

После выполнения теста и отправки его на проверку студент видит результат тестирования – количество правильных ответов и общий балл по пятибалльной системе на рис. 5. Также результат выполнения теста отображается в сводной таблице у преподавателя на рис. 6.

[LMS](#) ► [Инет ФПИЯ](#) ► [Тесты](#) ► [Тестирование 1](#) ► [Review of preview](#)

[Вступление](#)

### Тестирование 1

[Начать заново](#)

### Review of preview

Тест начат	Понедельник 9 Ноябрь 2009, 17:56
Завершен	Понедельник 9 Ноябрь 2009, 18:09
Прошло времени	12 мин 35 сек
Набрано баллов	7/10 (70%)
Оценка	7 от максимума 10
Комментарий	"4"

1 

Баллов: 1

**При вводе сетевого пароля он отображается:**

Выберите один ответ.

- ☐ а. так как набирается ✗
- ☐ б. точками ✓
- ☐ в. в обратном порядке ✗
- ☒ d. звездочками ✗

[Оставить комментарий или переопределить оценку](#)

Неверно

Баллов за ответ: 0/1.

Рис. 5. Оценка результатов тестирования

Интернет ФПИЯ <input type="checkbox"/>				
Имя / Фамилия	Тестирование 1	Тестирование 2	Тестирование 3	Course total
Range	0,00–10,00	0,00–9,00	0,00–10,00	0,00–100,00
Альбина Барышева	8,78	1,70	-	55,16
Аня Вишнякова	8,44	7,92	-	86,11
Юлия Иванова	10,00	9,00	-	100,00
Любовь Комарова	-	-	-	-
Софья Куприянова	6,93	9,00	-	83,84
Ксения Лисина	-	-	-	-
Дарья Осипова	7,77	-	-	77,70
Анна Перевощикова	6,00	8,50	-	76,32
Татьяна Прямыцина	8,00	8,33	-	85,95
Ирина Пьянкова	7,38	9,00	-	86,21
Елена Семиволкова	-	-	-	-
вероника сулаймонова	8,27	9,00	-	90,89
Евгения Сухоплюева	8,60	-	-	86,00
Group average	8,02	7,81	-	82,82
Overall average	7,75	7,81	-	79,95

Рис. 6. Сводная таблица результатов тестирования для преподавателя

Таким образом, тестирование позволяет обеспечить объективность при оценке контроля знаний, стимулирует студента в освоении дисциплины и повышает эффективность обучения студентов как очной формы обучения, так и заочной, а также выявить пробелы в знаниях и трудности в понимании определенных тем (разделов) в изучении предмета.

Наш опыт показывает, что разработанные курсы в системе e-Learning по дисциплинам: «Информатика и математика», «Информатика» и «Интернет», позволяет весьма эффективно использовать для промежуточного контроля знаний в учебном процессе.

### Литература

1. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). – М.: Интеллект-центр, 2001. – 296 с.

2. Андреев А. В., Андреев С. В., Доценко И. Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.

Интернет-ссылки

3. <http://e-learning.udsu.ru/>
4. <http://ru.wikipedia.org/wiki/E-learning/>
5. <http://www.opentechnology.ru/files/moodle/docs/teacherguid/>

*Широглазова Н. С.*

### **КОМПЬЮТЕРНЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ ПРОГРАММЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ**

Проблема, с которой сегодня сталкиваются многие преподаватели, заключается в низкой мотивации студентов. Необходимость сдачи экзамена или зачета не является более весомым, значимым аргументом. Поэтому единственный возможный выход в данной ситуации – показать студенту ясные цели и перспективы обучения, именно они играют определяющую роль в учебном процессе.

У студентов должно быть сформировано четкое представление о том, куда они движутся в процессе обучения. Им необходимо знать, почему они изучают тот или иной материал и как потом смогут применить это знание в жизни. Учебная деятельность должна быть по возможности приближена к реальным ситуациям, чтобы студент мог видеть, как язык, который он изучает, применяется вне аудитории.

Мотивацию следует создавать через вовлеченность студентов в процесс обучения. Уже знакомые темы необходимо представить в новом свете – так, чтобы они отражали потребности и интересы обучаемых. В этом случае студентам всегда будет, что сказать по содержанию урока. Необходимо спрогнозировать максимальное количество возможностей для студентов высказаться, обменяться мнениями и использовать учебный материал персонально.

При таком подходе возрастает роль аутентичного материала на занятии, так как именно он дает представление о том, как язык используется в естественной среде, в реальных ситуациях общения.

Добиться легкости в общении на иностранном языке можно несколькими способами: давать дискуссионные темы, по которым студенты хотят высказаться; создавать ситуации общения, когда мотивированный на коммуникацию студент должен выполнить специфическое задание; предлагать четкие и ясные модели и образцы того, как выстроить общение и поощрять учащихся как можно чаще выражать свое мнение.

Не вызывает сомнения, что лексика играет центральную роль в организации и осуществлении успешного общения. При работе над лексикой необходим отбор такого лексического материала, который часто используется носителями языка. Данный материал необходимо повторять и практиковать.

Тщательное планирование занятия позволяет преподавателю определиться с объемом лексического материала, используемого на уроке, и с его содержанием. Таким образом, лексика, которой учащиеся уже владеют, выполняет вспомогательную роль в процессе общения, и остается больше времени на предъявление новых слов. Новая лексика может вводиться на занятии различными способами. Одна тема может приобретать разные виды подачи, интерпретации, рассматриваться под разным углом зрения, в разных аспектах.

Каждый обучающийся должен быть вовлечен в учебную деятельность, охвачен вниманием, что не всегда возможно в режиме традиционного занятия. Возможности компьютерного класса не оставляют учащемуся возможности оказаться в стороне от процесса обучения, так как каждый студент находится под контролем преподавателя и должен представить отчет за проделанный объем работы.

Сегодня преподаватель свободен в выборе средств и форм обучения. Он может воспользоваться как уже разработанными учебно-методическими комплексами, так и создать свои собственные. Среди аутентичных учебно-методических комплексов одним из наиболее удачных, на наш взгляд, является Total English Intermediate и Advanced, который используется для работы со студентами третьего и четвертого курсов филологического отделения ИИЯЛ УдГУ. Тематически этот комплекс соответствует программным требованиям, предъявляемым на 3-м и 4-м курсах. Кроме того, он органично дополняет другое учебно-методическое пособие, используемое на занятиях и созданное коллективом кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ: «Мир, в котором мы живем». Таким образом, на занятиях удастся организовать работу с оригинальным материалом на английском языке и в то же время учитывать специфику обучения в российском вузе. Одно из преимуществ Total English мы видим в том, что он содержит блок с видеоматериалами по современной тематике. Работа с данным комплексом может осуществляться как в режиме работы в Интернете, так и с помощью традиционного по форме учебника. К видеоматериалу прилагаются разные типы упражнений, направленные на стимулирование интереса студентов на базе аутентичного материала.

Использование компьютерной программы или видеоблока, на наш взгляд, не должно вытеснять другие формы работы на занятии. Необходимо их разумно сочетать, следуя логике урока. Поэтому, работа с компьютерной программой не должна отнимать больше половины времени, отведенного на занятие, и по возможности, не должна быть непрерывной. Это необходимо для того, чтобы весь урок студент находился в рабочем тоне, не уставал от однообразия используемых на занятии приемов.

Круг вопросов, интересных для студентов, достаточно широк и разнообразен. В качестве одной из таких дискус-

сионных проблем можно предложить тему «Человек». Наш мир антропоцентричен, поскольку в основном люди воспринимают и постигают мир исключительно через призму своих ощущений, через призму приобретаемого знания. Человек воспринимается как мера всех вещей. Поэтому предлагаемая тема может приобретать огромное количество интерпретаций при обучении иностранному языку. Как принято, человека, прежде всего, воспринимают в соответствии с тем, как он выглядит, как себя ведет, какие качества проявляет в определенных ситуациях. Лексика, отражающая эту сферу нашей жизни, чрезвычайно богата, насыщена образностью, стилистически дифференцирована.

В качестве модели работы над лексикой можно предложить отработку вокабуляра, отражающего черты характера и манеру поведения человека. В аутентичном учебном комплексе Total English предлагается несколько блоков, на базе которых можно построить занятия по работе над лексикой “Good Relations”, “The secrets of success”, “Dream career” и др. [Upper Intermediate Total English, 2006].

По нашему мнению, работу с программой не следует начинать с первых минут занятия, необходим предварительный этап подготовки. Восприятие аутентичного материала всегда проходит с определенными трудностями, что, конечно, зависит и от уровня подготовленности студентов. Ключевая цель для обучающихся – добиться легкости в устном общении, но низкий уровень владения лексикой препятствует этому. Это порождает необходимость использования опор при обучении лексике. Сначала должно быть осуществлено повторение лексического материала, уже апробированного учащимися. Например, им предлагаются карточки со словами, обозначающими разные черты характера, которые следует распределить по трем группам: положительные качества, отрицательные качества и качества, которые воспринимаются и как положительные, и как отрицательные в зависимости от обстоятельств. По усмотрению преподава-

теля эта работа может быть организована как индивидуальная, групповая или как работа в парах. По окончании этого этапа студенты сравнивают результаты и поясняют, почему они отнесли данное качество к той или иной группе. Несомненно, мнения будут отличаться, и иногда достаточно существенно.

На следующем этапе можно предложить новую лексику по теме (преподаватель прогнозирует, какая лексика окажется для студентов незнакомой). Новые слова также можно добавить в уже сформированные группы, поясняя слова на примерах, давая им определения. Затем, студентам предлагается рассказать о том, какими качествами обладают они сами.

При работе с лексикой целесообразно подключить морфологический аспект. В частности, задание может заключаться в составлении сложных слов из предъявляемых частей или образование слов аффиксальным способом. Выполнение задания требует знания правил сочетаемости, фоновых знаний, а также языковой интуиции.

Таким образом, постепенно мы подводим студентов к работе с программным блоком «Good Relations». Видео-материал представляет собой отрывок из фильма «Николас Никлби» по одноименному роману Ч. Диккенса. Сюжет строится вокруг приезда семьи Никлби к богатому дядюшке после смерти отца. Они ищут поддержки у единственного родственника, который способен им помочь. Дядюшка Ральф, будучи человеком жадным и жестоким, отнюдь не рад их приезду. Очевидно, что ситуация вполне реальна и потому располагает к анализу и размышлениям. На доске записывается круг потенциальных проблем, с которыми человек может столкнуться в жизни. Чтобы подвести студентов к теме сюжета, преподаватель обращается к учащимся с вопросом: «Если бы у вас возникла некоторая проблема в жизни, к кому бы вы обратились за помощью?» При этом

необходимо поощрять студентов использовать лексику урока.

Перед просмотром материала студенты знакомятся с содержанием заданий, которые необходимо выполнить до просмотра видеоролика. Затем осуществляется просмотр видеосюжета и выполняются задания, цель которых – контроль понимания студентами материала.

Последний этап работы – дискуссия, тема которой непосредственно вытекает из видеоролика. В частности, преподаватель просит учащихся составить описание характера дядюшки Ральфа и Николаса, используя лексику урока. Поскольку эти персонажи прямо противоположны, студентам приходится использовать слова, и с положительной, и с отрицательной коннотацией. Можно организовать последний этап занятия как работу в парах, в процессе которой учащиеся обмениваются впечатлениями о персонажах. Для студентов более продвинутого уровня будет интересно составить внутренний монолог какого-либо героя, что создает условия для использования эмоционально окрашенной лексики.

Таким образом, современные технологии позволяют интенсифицировать процесс обучения лексике, давая возможность варьировать и содержание и формы занятия.

### Литература

1. Upper Intermediate Total English. Pearson Education Limited, 2006. – 176 p.



## **V. ИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Бакакина Е. Л.*

### **ОБУЧЕНИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫМ УМЕНИЯМ (из опыта работы JССС, штат Канзас, США)**

Самостоятельная работа студентов в современных условиях становится важнейшей формой обучения в вузе. Успешность самостоятельной работы определяется целым рядом факторов и прежде всего тем, как осуществляется руководство этой работой со стороны преподавателей и тем, насколько студенты готовы к самостоятельной учебной работе. А данная готовность, в свою очередь, зависит от возможностей студентов самостоятельно организовывать деятельность учения.

В настоящее время в системе обучения в вузе все шире внедряется специальное обучение начинающих студентов учебной деятельности, поскольку целью данного обучения должна стать способность студента к плодотворной самостоятельной работе, которая может служить мощным резервом повышения эффективности обучения в ВУЗе в условиях все возрастающего объема учебных задач на современном этапе. Нельзя отрицать и тот факт, что на современном этапе перед преподавателями учебных заведений России остро стоит проблема увеличивающегося количества плохо успевающих учеников и студентов.

Знакомство с работой специалистов Johnson County Community Colledge показало, что российские коллеги в этой проблеме не одиноки. Как оказалось, преподаватели колледжей США испытывают немалые трудности, стараясь идти навстречу запросам общества в повышении уровня подготовки специалистов, в то же время поддерживая политику «открытых дверей» для всех студентов вне зависимости от уровня их академической подготовки. В этой связи возникает необходимость принимать комплекс мер,

направленных на то, чтобы студенты, поступившие в колледж, успешно справлялись с курсом обучения, независимо от их весьма разных социального, экономического, культурного уровней, принадлежности к этническим группам и жизненных целей.

Согласно исследованиям специалистов Johnson County Community College, примерно одна четвертая часть всех студентов поступивших в колледж, не в состоянии успешно завершить курс обучения.

Признано, что помимо прочих весьма разнообразных факторов, влияющих на отсев студентов, многих неуспешных студентов просто не научили учиться. Более того, большинство из них не подозревает о своем неумении эффективно учиться, объясняя свои неудачи и неуспехи нехваткой времени или потерей интереса к учебе.

Для того чтобы помочь студентам повысить качество их умственного труда и, соответственно, их академическую успеваемость специалисты Academic Achievement, Student development, Institutional Research Center разработали и внедрили программу, дающую студентам возможность овладеть рядом приемов, методик и стратегий (Learning Strategies), призванных повысить эффективность учебы.

Программа, названная Learning Strategies Program, основана на тех предпосылках, что многие студенты не умеют адекватно использовать свои когнитивные и метакогнитивные способности, что в современном мире информация имеет свойство очень быстро устаревать, и что основной акцент нужно делать на приобретение умений учиться.

Цель данной программы – научить студентов учиться, чтобы стать независимыми в приобретении знаний.

***Программа состоит из трех этапов:***

- система стратегического учения (Strategic Learning System), в ходе которого студенты овладевают на-

бором стратегий учения, необходимых для изучения конкретной учебной дисциплины;

- обобщение (Generalisation), помогающее закрепить полученные знания и обеспечить возможность их переноса и использования при изучении других учебных предметов и ситуаций;
- стратегия воплощения (Executive Strategy), когда студенты анализируют свои стратегии познания, разрабатывают и используют свои собственные эффективные персонифицированные системы стратегий учения.

### ***Общие сведения о программе***

Программа обучения стратегиям учения (Learning Strategies Program) Johnson County Community College основывается на модели, разработанной Институтом исследований проблем учения Университета штата Канзас (Institute for Research in Learning Disabilities) в 1979 г. Данная модель была разработана и опробована для обучения студентов с ограниченными возможностями и плохо успевающими студентами младших и старших курсов данного университета. Специалисты Johnson County Community College переработали и модифицировали ее для студентов общего двухгодичного колледжа. С самого начала разработки программы специалистами было решено предлагать подобный курс обучения стратегиям учения на материале конкретных учебных предметов.

Авторы программы опираются на исследования Дешлера, Грюнберга, Аллея, Брауна, которые утверждают, что наиболее эффективными программами по обучению каким-либо навыкам являются те, которые предполагают активное вовлечение студентов в процесс познания того, зачем, почему, где и как приобретенные навыки могут применяться.

Данный подход к изучению имеет несколько преимуществ. Он приносит пользу немедленно, благодаря соотнесенности обучения стратегиям учения с изучаемыми студентами предметами, позволяет студентам более рационально использовать учебное время, повышает мотивацию студентов к работе по овладению данными стратегиями. Кроме того, согласованность изучения научного материала и овладения стратегиями уменьшает количество подготовки, переходов и время обратной реакции, требующееся преподавателям, и способствует организации обсуждений и практических занятий в небольших группах. Наконец, перенос навыков осуществляется в процессе изучения конкретных дисциплин, и, в то же время, относится к ситуациям, специфическим для конкретных дисциплин. Студенты, таким образом, узнают как, где, когда и почему данные стратегии могут быть применены в рамках изучаемого курса.

Программа обучения стратегиям учения (Learning Strategies Program) первоначально была интегрирована в курс истории Соединенных Штатов. Успех пробного курса послужил более широкомасштабной реализации проекта на следующий год, когда программа была включена в курс психологии. Таким образом, программа подверглась значительному расширению, добавился соответствующий персонал и программа была интегрирована в курс химии, медсестринского дела и компьютерного программирования. Убедительная очевидность эффективности данной программы привела к всемерной поддержке ее среди преподавательского состава.

### ***Программа в подробностях***

Система стратегического учения (Strategic Learning System), служащая фундаментом для всей Программы обучения стратегиям учения (Learning Strategies Program), состоит из восьми стратегий, разработанных для улучшения эффективности и результативности самостоятельной работы студентов. Цель данного этапа – помочь студентам научиться

обрабатывать информацию наиболее рациональными способами, переносить информацию в долгосрочную память и стать независимыми в учении для того, чтобы самим организовывать процесс познания в зависимости от требований их образовательной среды.

На начальном этапе студентам предлагается принять участие в сопровождающем курсе обучения технологиям учения. Студентов учат восьми определенным стратегиям на основе материалов конкретного учебного предмета.

Компоненты Strategic Learning System включают в себя стратегии освоения новой информации посредством эффективной работы с учебниками, активное прослушивание лекций и конспектирование, интегрирования информации из лекций и учебников, подготовки к разного рода тестам и прохождения их, а также анализ ошибок в тестах для избегания их в дальнейшем. Разнообразные виды деятельности и способы обозначены акронимами, образованными от первых букв соответствующих приемов и стратегий для лучшего запоминания студентами.

Первые четыре стратегии объединены вместе под рубрикой «Multipass» (многократный проход). «Multipass» состоит в том, что учебный текст читается четыре раза, причем каждый раз со своей новой отдельной целью. Первый «проход», названный TRIMS – Title, Relationship, Introduction, Main headings (заголовок, связи, вступление, заголовки, резюме) является подготовительной стратегией, обеспечивающей студентам более продвинутую организацию для дальнейшего чтения означенного текста. Данный «проход» полезен во многих аспектах, включая начало изучения текста еще до чтения его, построение основы для последующей лекции по данной теме, поверхностное ознакомление с текстом, просмотр ранее прочитанного материала при подготовке к тестам или другим письменным заданиям, а также при других заданиях, связанных с поверхностным ознакомлением.

Второй «проход» – IQ\WHO – Illustrations, Questions, Word List, Headings, Other Features (иллюстрации, вопросы, список слов, подзаголовки, другие черты) позволяет студентам максимально использовать такие характеристики учебного текста, как иллюстрации, выделенные слова, вопросы по содержанию и подзаголовки.

Третий «проход» текста, названный RAPN – Read, Ask, Paraphrase, Note (прочитай, задай вопросы, передай своими словами, запиши) требует от студента более внимательного чтения текста и необходимости взаимодействовать с учебным материалом при помощи постановки вопросов, нахождения ответов в тексте и конспектирования для дальнейших обращений к нему или повторения.

Финальный «проход» текста RAM – Read, Answer, Mark (читай, отвечай на вопросы, отмечай) обеспечивает студентов системной процедурой определения того, что они хотят узнать из данного текста и усвоили ли они данную информацию во время предыдущих «проходов». Данный «проход» является эффективной стратегией при подготовке к последующим тестам, поскольку студенты могут повторить то, что они уже знают в процессе узнавания того, что им нужно изучить.

Стратегия активного слушания и конспектирования, названная PLANS – Prepare, Listen, Anticipate, Note, Summarize (готовься, слушай, прогнозируй, конспектируй, обобщай) включает в себя приемы по подготовке к прослушиванию лекции, такие как предварительный просмотр информации, относящейся к теме лекции. Студенты учатся распознавать и использовать различные сигналы, намеки, облегчающие усвоение материала на слух (просматривай, проверяй, создавай, задавай вопросы, применяй) учит студентов интегрировать материалы лекции и учебных текстов, связывать их в единое логичное целое. Они корректируют и дополняют свои конспекты и прогнозируют вопросы, которые могут быть включены в тесты. Посредством такого

процесса синтеза студенты учатся определять взаимосвязи различных порций информации и создавать полные конспекты для дальнейшей учебы и повторения.

Стратегия прохождения тестов и написания контрольных работ REACH – Read, Estimate, Answer, Check, Hunt (читай, оценивай, отвечай на вопросы, проверяй, исследуй) помогает студентам увеличить их шансы на успех в период тестов и экзаменов. Данная стратегия частично основана на той предпосылке, что подготовка конкретного плана действий во время тестов снижает уровень тревожности, повышает уверенность в себе и, соответственно, улучшает результат.

Финальная стратегия системы AFTER – Answer, Find, Trace, Examine, Review (отвечай на вопросы, находи, прослеживай, проверяй, повторяй) учит студентов анализировать их ошибки в тестах и контрольных работах, исправлять их, во избежание их повторения в будущем. В процессе данной аналитической работы учитываются такие факторы, как тип ошибки, вид вопроса и причины ошибки. Студенты классифицируют свои ошибки и работают над ними в последующих тестах.

Каждая стратегия в данной системе отрабатывается до совершенства непосредственно в аудитории с получением немедленной ответной реакции до того, как будет начата работа над овладением следующей стратегией. Данная техника обучения включает в себя восьмиэтапную методику, заимствованную из Strategies Intervention Model (Модель стратегического вмешательства), разработанной в 1983 году Институтом исследований проблем учения Университета штата Канзас, Institute for Research in Learning Disabilities (Дешлер, Грюнберг, Аллей, Браун).

Освоение первых четырех ступеней управляются преподавателем, последние ориентированы на самостоятельную работу студентов, но требует интерактивного взаимодействия с преподавателем. Несмотря на то, что Система

стратегического учения (Strategic Learning System) включает в себя основные элементы Программы обучения стратегиям учения (Learning Strategies Program), она является всего лишь первой фазой стратегического учения. Вторая фаза – применение освоенной системы в других информационных областях.

В литературе делается акцент на то, что обобщение – важный и необходимый компонент успешной программы обучения навыкам учения (Чипмэн, 1985 г.). На этом этапе студенты исследуют возможности применения Программы вне того предмета, на материале которого происходило освоение программы. Сначала студенты изучают различные ситуации, в которых программа может использоваться, а потом решают, какие изменения необходимы, чтобы успешно использовать приобретенные умения в новых учебных областях. Затем они делают попытки перенести стратегии и оценить результат. И, наконец, студенты посещают «поддерживающие» семинары с преподавателями данной системы в течение семестра, чтобы быть уверенными, что система существует и работает в их учебном арсенале.

На третьей фазе обучения стратегиям студенты учатся стратегии применения, которая является ключом к тому, что они становятся опытными и независимыми учащимися. Студенты «инвентаризируют» свои стили познания и анализируют критерии данных им заданий, чтобы решить использовать ли им ранее приобретенные навыки или изобрести какие-то новые, индивидуальные стратегии, которые лучше отвечают их потребностям. Стратегия применения – стратегия принятия решений, которая делает студентов ответственными за свои когнитивные и метакогнитивные ресурсы.

### ***Оценка программы***

Попытки изучения и оценки являются неотъемлемой частью данной Программы с самых ранних стадий ее воплощения.



Первые оценочные результаты пилотного проекта весной 1985 г. были многообещающими. Так, всесторонние оценочные исследования были проведены на курсе введения в психологию осенью 1985 г.

Особо оценивались знание и использование разнообразных навыков учения студентами в восьми контрольных группах в течение двух первых недель семестра. Дополнительная академическая и демографическая информация была собрана. Из 307 студентов, проходивших обучение в данных группах осенью 1985 г., 81 студент выразили желание участвовать в обучении технологиям учения и 59 из них полностью прошли обучение по данной программе.

С целью изучения студенты восьми групп по изучению введения в психологию были разделены на три группы: те, кто полностью прошел курс обучения технологиям учения (59 чел.); те, кто начали обучаться по данной программе, но не закончили по разным причинам (23 чел.); и «нежелающие» – контрольная группа (225 чел.). Для того, чтобы убедиться, что между группами нет принципиальной разницы, были проведены исследования на выявление разницы в изменчивости интересов. Результаты исследований показали, что группы примерно эквивалентны (между ними нет статистически значимой разницы) в изменчивости интересов, за исключением возраста. Таким образом, по таким параметрам, как предыдущий опыт обучения в колледже, навыки учения и прохождения тестов являлись эквивалентными.

### ***Результаты программы***

Результаты программы оценивались методом сравнения результатов студентов, которые прошли курс обучения технологиям учения с результатами тех, кто отказался его пройти (контрольная группа). Те студенты, которые начали данный курс, но не завершили его, не были включены в исследование, так как их ограниченный опыт изучения стратегий был недостаточен для того, чтобы они могли

полноценно ими пользоваться, а то, что они все-таки испытывали на себе влияние данной программы, препятствовало включению их в контрольную группу.

По мнению исследователей, эффект от обучения стратегиям оказался лучше, чем ожидалось. Студенты, полностью прошедшие курс обучения, в среднем получили оценки за пройденный курс на 1 балл выше студентов контрольной группы. Кроме того, студенты, полностью прошедшие курс обучения, получили гораздо более высокий балл в заключительном рейтинге (примерно на 12%). Также студенты, полностью прошедшие курс обучения, получили значительно более высокие баллы в тестах на усвоение информации учебных текстов, лекций, а также в тестах на умение сдавать экзамены и на общеучебные умения. В исследованиях, проведенных позже в течение семестра, 80% студентов, полностью прошедших курс обучения, отметили, что стратегии помогли им при прохождении курса введения в психологию и 57% признались, что стратегии помогают им и в изучении других учебных дисциплин.

Следует отметить, что примерно 20% студентов, прошедших курс, отметили, что у них не было достаточно времени, чтобы как следует овладеть стратегиями. Обобщив полученные результаты, специалисты пришли к выводу, что участие в данной программе облегчает процесс обучения, положительно влияет на повышение мотивации студентов и осмысление образовательного процесса, а также повышает прочность усвоения знаний. Следует, однако, пояснить, что группа студентов, полностью прошедших курс обучения, и контрольная группа не являются в прямом смысле слова экспериментальной и контрольной. Тот факт, что студенты, прошедшие курс обучения, добровольно прошли данный курс, уже говорит об их более высокой мотивации и заинтересованности в их академической успеваемости. Эти потенциальные различия, конечно, ниве-

лируются отсутствием статистически значимой разницы в остальных важных академических и демографических критериях, измерявшихся в начале семестра.

Однако данное пояснение должно быть принято во внимание при подведении итогов по результатам исследований.

### ***Результаты***

Аспекты	Группы	
	Прошедшие обучение по программе	Не прошедшие обучение по программе (контр. группа)
Средний балл по введению в психологию	2,98	1,98
Рейтинг по окончании курса введения в психологию	96,6 %	75,2 %
Общеучебные умения	64,04	59,49
Умение слушать лекции и конспектировать	55,91	51,62
Умение работать с учебным текстом	76,47	64,89
Умение сдавать экзамены	51,11	44,64

### ***Целевая аудитория программы***

Важно определить тех студентов, которые могут получить наибольшую пользу от обучения по данной программе. Специалисты используют несколько диагностирующих тестов, чтобы выявить студентов «группы риска», которым рекомендуют обратиться к консультантам и, в дальнейшем, пройти обучение по Программе. Студенты, входящие в группу риска по финансовому фактору выявляются в Центре Финансовой Поддержки. Кроме того, Центр тести-

рования выявляет много студентов, которым бы пригодилась Программа, через обычные тесты проверки знаний или другие оценочные процедуры. Студентам, которые не соответствуют минимальным учебным стандартам, может быть рекомендовано пройти данный курс их преподавателями. Кроме того, многие студенты могут пройти обучение по программе по собственной инициативе. Таким образом, используются разнообразные способы выявления и привлечения студентов, чтобы сделать программу более доступной. В планах колледжа увеличить доступность Программы для еще большего количества студентов, расширяя способы обучения ей. Первая возможность – обучить преподавателей различных дисциплин методике преподавания данных стратегий для того, чтобы они могли интегрировать их в курс своего учебного предмета. Другой способ внедрения – использовать диагностический, рекомендательный подход в соответствии с профилем обучения, через контрольные тесты помочь студентам извлечь выгоду из своей способности учиться, осваивая стратегии. Еще одна возможность для студентов – обратиться за помощью в открытые для всех желающих лаборатории стратегий учения, для выработки индивидуальных стратегий учения с целью решения каких-то специфических задач. Кроме того, в течение семестра обеспечивается периодическое повторение мини-курсов обучения индивидуальным стратегиям учения, что дает возможность выбрать обучение необходимым стратегиям в зависимости от расписания, времени и потребностей студентов.

### ***Заключение***

На данный момент более чем двадцатилетний опыт работы со стратегиями учения JCSS показывает, что подобные программы могут быть значительным фактором улучшения качества усвоения и сохранения информации.

Специалисты констатируют, что сейчас, когда программа уже внедрена, две трети студентов колледжа получили

возможность извлечь для себя пользу из обучения данным стратегиям. Колледжи и университеты, считают авторы, должны обеспечить возможность улучшить академическую успешность поступивших в них студентов. Программа Обучения стратегиям Учения еще один вклад со стороны JССС в помощь своим студентам в достижении успеха.

### Литература

1. *Pegi Denton, Jeffrey Seybert, Edward Franklin.* Ideas in practice: A content-based learning strategies program / Journal of development education.– January 1988. N 3.
2. *Maggy Ackelson.* Understanding the learning process. Методические разработки Центра академических достижений Johnson County Community College за 2003 г.
4. *Kathleen O' Hara.* Tips for Successful College Learning – Johnson County Community College. – 1992.

**Опарин М. В.**

### **СИСТЕМА ЭКЗАМЕНОВ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ДОСТУПА К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗАХ ФРГ**

В условиях всемирной глобализации среди российской молодёжи все популярнее становится возможность получения высшего образования за рубежом. Лидерами по количеству иностранных студентов традиционно являются высшие учебные заведения США, Англии и Германии. Современные немецкие вузы пользуются особенно большой популярностью среди студентов из Китая, Японии, стран Восточной Европы, а также стран бывшего СССР. Доля иностранных студентов в немецких вузах в 2008 г. составляла 14% от общего числа или 240 тысяч.

Одной из основных сложностей, с которой сталкиваются иностранные студенты в Германии, является недостаточно хорошее владение немецким языком. Языковой барьер зачастую является основной причиной досрочного прекращения обучения, которое ведёт к оттоку иностранных

студентов из вузов Германии. В связи с этим в Германии была разработана система экзаменов, позволяющая объективно оценить уровень владения немецким языком для обучения в вузах. Основными организациями, занимающимися разработкой экзаменов по немецкому языку являются: институт имени Гёте, Германская служба академических обменов (ДААД) совместно с институтом по разработке экзаменов по немецкому языку как иностранному в г. Хаген, а также располагающие большой автономией немецкие вузы.

Общеввропейская система уровней владения иностранным языком: (Common European Framework of Reference – CEFR) включает ступени от A1 до C2, где A1 начальный уровень, а C2 уровень максимально приближённый к уровню носителя языка как родного. Для доступа к высшему образованию достаточно второго продвинутого уровня – B2. Под данную категорию попадают следующие экзамены института имени Гёте: Goethe-Zertifikat B2 и C1, Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP), Kleines und Großes deutsches Sprachdiplom (KDS и GDS). В зависимости от типа экзамена они могут включать в себя такие аспекты, как говорение, чтение, грамматический тест, письмо, аудирование, диктант. Особенностью экзаменов данной организации является то, что они не разработаны непосредственно для обучения в высших учебных заведениях Германии и базируются на языковом материале, затрагивающем различные сферы общественной жизни. Приблизительная стоимость экзаменов составляет 100 евро.

В отличие от Института имени Гёте ДААД специализируется непосредственно на академических обменах и занимается разработкой экзаменов для иностранных студентов, желающих обучаться в ФРГ. Для этого ДААД сотрудничает со специальным институтом в г. Хаген. Результатом совместной работы данных организаций явились следующие экзамены: Test Deutsch als Fremdsprache

(TestDaF), Ondaf, TestAS (Test für Ausländische Studierende). Самым популярным из них традиционно является TestDaF, состоящий из аудирования, говорения, письма и чтения. Экзамен проходит полностью наедине с компьютером, либо письменными тестами. Это объясняется, прежде всего, желанием исключить фактор предвзятости со стороны контролирующей организации.

Тематика всех четырёх аспектов напрямую связана с организацией обучения в немецком вузе. По каждому из аспектов испытуемым присваивается одна из трех ступеней TDN3, TDN 4, TDN5, где TDN5 самая высшая ступень. Для обучения в вузе достаточно, как правило, TDN 4 по каждому из аспектов. TestAS слегка выбивается из общего списка, так как в первую очередь призван проверять не знания языка, а общую готовность абитуриентов к обучению. Он состоит из небольшого языкового теста, основного теста, контролирующего когнитивные способности, необходимые в любой сфере знаний, а также специального модуля по выбору для желающих проверить свою предрасположенность к определённым сферам знаний (языкознание, юриспруденция, инженерные науки и т. д.). Стоимость TestDaF и TestAS составляет также приблизительно 100 евро.

Особое место среди экзаменов ДААД занимает Ondaf, который проходит исключительно в режиме онлайн и состоит из 8 небольших текстов, в которых необходимо заполнить пропуски. Данный экзамен не дает прямого допуска в высшие учебные заведения ФРГ и используется, как правило, в рамках стипендиальных программ ДААД.

DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) является экзаменом, который высшие школы разрабатывают самостоятельно. Тематика данного экзамена напрямую связана с обучением в вузе. DSH состоит из четырех частей: аудирование, говорение, письмо и чтение. Для обучения в вузе достаточно ступени DSH 2 (всего их три

DSH 1, DSH 2, DSH 3). Стоимость DSH составляет ориентировочно 80 евро.

Абитуриент вправе самостоятельно решить, какой из экзаменов ему выбрать. В то время как TestDaF признаётся во всех высших школах, то DSH, как правило, только в том вузе, где был сдан экзамен. Очень многое зависит также от уровня владения, присвоенного в рамках экзамена. Каждый конкретный вуз вправе самостоятельно определять уровень владения немецким языком абитуриентами, желающими в нем обучаться.

Список использованных Интернет-источников:

1. [www.daad.de](http://www.daad.de)
2. [www.testdaf.de](http://www.testdaf.de)
3. [www.testas.de](http://www.testas.de)
4. [www.goethe.de](http://www.goethe.de)
5. [www.ondaf.de](http://www.ondaf.de)



НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**МНОГОЯЗЫЧИЕ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ**

*Сборник статей*  
Выпуск 2

Ответственный за выпуск А. Н. Мифтахутдинова  
Обложка: Н.А. Бердышева

Подписано в печать 10.10.10.  
Формат 60х84 1/16. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 9,07. Уч.-изд. л. 6,1.  
Тираж 150 экз. Заказ №

Издательство «Удмуртский университет».  
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.  
тел. / факс: +7(3412) 500-295, e-mail: [editorial@udsu.ru](mailto:editorial@udsu.ru)